

Université de Montréal

Les représentations des variétés régionales de l'allemand chez les assistants
d'allemand au Québec

Par

Eveline Laurent

Département de littératures et de langues du monde

Section d'études allemandes

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences
en vue de l'obtention du grade de Maîtrise ès arts en études allemandes

Décembre 2018

© Eveline Laurent, 2018

Résumé

Les programmes occidentaux d'échange d'assistants de langue seconde, que nous connaissons aujourd'hui, ont été mis en place au cours du 20^{ème} siècle pour faire la promotion de la langue et de la culture nationales. À la lumière des récents développements en acquisition des langues secondes, ils sont devenus une opportunité pour les apprenants d'avoir un contact direct avec la culture et la langue cible en contexte de communication naturelle. Les moniteurs de langue ont entre autres comme devoir de faire valoir leur mode de vie d'origine auprès des élèves. L'assistant demeure toutefois d'abord un individu ayant une identité culturelle et linguistique propre. En ce sens, son authenticité réside dans cette diversité qu'il apporte avec lui en classe. Or, les institutions d'enseignement des langues secondes n'accordent traditionnellement pas beaucoup d'espace aux variétés linguistiques ou aux cultures régionales dans leur cursus. Dans ce contexte, il peut survenir des conflits entre l'identité linguistique et culturelle de l'individu et l'environnement et les valeurs de la classe d'acquisition des langues secondes. Afin d'explorer cette problématique, la présente étude a conduit des entrevues semi-dirigées auprès d'une cohorte d'assistants d'allemand au Québec. Nous avons plus particulièrement observé leurs représentations linguistiques des variétés régionales de l'allemand et la place qu'occupent celles-ci dans leur travail en classe. La présence et l'importance symbolique des dialectes traditionnels en Allemagne ainsi que le contexte sociolinguistique particulier du Québec permettent un angle intéressant sur la question de l'intégration des variétés linguistiques en acquisition des langues secondes.

Mots clés : assistants de langue, moniteurs de langue, allemand langue seconde, ALS, acquisition des langues secondes, variétés régionales, dialectes, représentations linguistiques, DaF, Deutsch als Fremdsprache

Abstract

Western second-language assistant exchange programs, as we know them today, were put in place during the 20th century to promote national language and culture. In the light of recent developments in second language acquisition, they became an opportunity for learners to have direct contact with culture and the target language in a natural communication context. Among other things, language instructors have a duty to promote their genuine way of life to students. The assistant, however, remains primarily an individual with his own cultural and linguistic identity. In this sense, his authenticity lies in the diversity it brings with him in class. However, second-language educational institutions do not traditionally give much space to linguistic varieties or regional cultures in their curricula. In this context, there may be conflicts between the linguistic and cultural identity of the individual and the environment and the values of the second language acquisition class. In order to explore this issue, this study conducted semi-directed interviews with a cohort of German assistants in Quebec. More specifically, we observed their linguistic representations of regional varieties of German and the place given to them in their work in the classroom. The presence and symbolic importance of traditional dialects in Germany as well as the distinctive sociolinguistic context of Quebec allow an interesting angle on the question of the integration of linguistic varieties into second language acquisition.

Key words: language assistants, German as a second language, SLA, second language acquisition, regional varieties, dialects, linguistic representations, language attitudes

Table des matières

Résumé.....	ii
Abstract	iii
Liste des figures et tableaux.....	vi
Liste des abréviations	vii
Remerciements.....	viii
1. Introduction et problématique.....	9
2. Cadre Théorique et méthode.....	14
2.1 Concepts de référence.....	14
2.1.1 Terminologie de la variation linguistique	14
2.1.2 Les représentations linguistiques	20
2.1.3 Le locuteur natif et le concept d’authenticité	25
2.1.4 Les variétés régionales en classe de langue seconde	30
2.3 Description du groupe étudié.....	37
2.3.1 Le programme d’assistanat Allemagne/Québec	37
2.3.2 Les assistants de langue seconde	40
2.3.3 Cohorte (2016-2017)	45
2.4 Étude qualitative.....	46
2.5 Entrevues semi-dirigées.....	48
2.6 Structure des entrevues.....	50
2.6.1. Contexte et déroulement	50
2.6.2. Structure de la grille de questions	51
2.7 Méthode d’interprétation des données	54
3. Contextes historiques et sociolinguistiques de référence.....	56
3.1 Le cas des dialectes traditionnels en Allemagne	56
3.1.1 Bref historique	56
3.1.2. Critique du modèle dialectologique allemand classique	59
3.2. La variété linguistique québécoise	72
3.2.1. Le français québécois, ses origines et son importance dans la constitution de l’identité nationale	73
3.2.2. Réflexion comparative sur le Québec et l’Allemagne au sujet de leur relation aux variétés linguistiques et à leurs standards respectifs.....	78

4. Analyse des données recueillies en entrevue	82
4.1 Profil des participants	82
4.2 Le rôle de l'assistant	83
4.2.1 Le choix du programme	83
4.2.2 Perception du rôle de l'assistant	84
4.3 Rapport aux variétés régionales allemandes.....	89
4.3.1 Les représentations des variétés régionales chez les assistants	89
4.3.2 Thématization des variétés régionales en classe.....	101
4.4 Rapport des participants au Québec et au français québécois	103
4.4.1 Représentations du français québécois.....	103
4.4.2 Ressemblances perçues entre le Québec et l'Allemagne au point de vue des variétés linguistiques	106
Conclusion	108
Bibliographie.....	112

Liste des figures et tableaux

Tableau 1 - Exemples de l'influence de la deuxième mutation consonantique sur l'allemand, l'anglais et le néerlandais démontrant la différence quant à l'affrication des consonnes occlusives.....57

Figure 1 - Représentation classique de la répartition des dialectes dans l'espace germanophone avant la Seconde Guerre mondiale.....58

Liste des abréviations

ALS – Acquisition d’une langue seconde

DaF – *Deutsch als Fremdsprache* (allemand langue seconde / allemand comme langue étrangère)

DAWB – *Deutsches Aussprachewörterbuch* (Dictionnaire allemand de prononciation)

KMK – *Kultusministerkonferenz* (Conférence permanente des ministres de l’éducation des länder)

PAD – *Pädagogischer Austauschdienst* (le Service des échanges pédagogiques)

Remerciements

Je tiens à remercier tout d’abord mon directeur de recherche, monsieur Manuel Meune, qui a cru en moi et qui a su m’insuffler le courage et la détermination nécessaire pour mener ce projet à bien. C’est grâce à sa patience, ainsi qu’à son professionnalisme et son expertise que je peux aujourd’hui présenter une thèse dont je suis fière.

Je voudrais également remercier madame Hildegard Grüter, responsable des cours d’allemand du Centre de langues de l’Université de Montréal, de m’avoir transmis sa passion pour la didactique des langues secondes, ainsi que madame Patricia Lamarre, professeure titulaire à la faculté des sciences de l’éducation, qui a su partager son amour et son enthousiasme pour la sociolinguistique avec moi. Merci également à la Société allemande de Montréal, ainsi qu’à la Faculté des arts et des sciences, pour leur aide financière et leur support inestimable, grâce auxquels j’ai pu réaliser cette thèse avec le cœur plus léger.

Merci à ma famille et à mes amis, qui m’ont encouragée et qui m’ont épaulée tout au long de cette aventure. J’adresse un merci tout particulier à Stéphanie Brossard, qui m’a accompagnée tant de fois en séjour de rédaction, et à mon frère, François-Albert Laurent, futur docteur en psychologie, qui est pour moi un modèle de détermination et m’a montré la voie de la recherche par l’exemple. Je remercie également mon amoureux, Alessandro Valiante, qui a été à mes côtés pendant ces longs mois de rédaction et qui a su m’apporter un réconfort et un support essentiels à ma réussite.

Finalement, je tiens à remercier tous ceux qui ont contribué à ce projet : madame Kirsten Winkler, du programme Azimut, Nikola Von Merveldt, professeure agrégée au Département de littératures et de langues du monde, Eric Langel, Tessa Lehnert et à toutes les participantes qui ont accepté de prendre part à la présente étude.

1. Introduction et problématique

Nos comportements langagiers et nos habitudes sont éloquents quant à notre façon de percevoir notre environnement et de nous percevoir en tant qu'individus au sein de celui-ci. Comme l'écrivaient Le Page et Tabouret-Keller : « Language acts are acts of identity » (1985 : 205), c'est-à-dire que toute performance langagière est nécessairement liée à la communication d'idées, de concepts, de symboles qui façonnent notre conception de nous-mêmes. La langue est le moyen par lequel nous communiquons nos représentations cognitives au monde qui nous entoure, que ce soit par le fond de nos paroles ou par leur forme. Elle représente également une façon de se définir par rapport aux autres, car par la langue on affirme son appartenance ou même son indépendance face à un groupe. Pour Dorais, partager des traits identitaires avec une communauté serait à l'origine de la formation de ce qu'on appelle « la culture » :

À titre individuel, chacun de nous est conscient d'avoir une identité unique (...). Mon identité m'est donc personnelle. Je suis cependant convaincu, malgré l'importance que j'accorde à mon moi, que je ne suis pas le seul de mon espèce. (...) L'être humain (...) étant un individu social, il doit partager un minimum de traits communs avec son entourage, afin d'être en mesure de participer avec celui-ci aux processus de cognitions et d'interaction qui permettent la vie en société. (...) Cette mise en commun au moins partielle des savoirs, des techniques, des idées, partagée par la collectivité dont l'individu fait partie, constitue ce qu'on appelle communément la culture. (Dorais 2010 : 262)

La langue, donc, en plus d'attester de notre identité, est un facteur sous l'égide duquel les communautés se rassemblent. Elle apparaît souvent comme agent d'une construction identitaire nationale: pensons seulement au catalan en Catalogne, par exemple, ou au français au Québec. Pour Scharioth, les cultures plurielles et complexes sont le propre de nos sociétés post-modernes (2015 : 34). Elle cite notamment Brubaker qui insiste quant à lui sur le fait qu'il soit « üblich – ja obligatorisch geworden, Identität heute als multipel, instabil, im Fluss, zufällig, fragmentiert konstruiert zu betrachten » (dans Scharioth 2015 : 34). Dans cet ordre d'idées, il n'est pas tout à fait surprenant d'observer un investissement symbolique fort vis-à-vis des variétés linguistiques particulières; un phénomène mis en évidence par l'intérêt grandissant des chercheurs pour le domaine de la variation linguistique et le développement de branches telles la sociolinguistique et la linguistique variationnelle

dans les dernières décennies. Hüppauf, quant à lui, est d'avis que ce phénomène existe en réaction à la mondialisation croissante : « whereas globalisation appears to know no borders and creates infinite and homogenising flow of everything and anything around the globe, it also seems to be giving rise to a new awareness of specificity, the particular and the difference or regions » (2004 : 14).

Dans ce contexte, il est intéressant d'examiner les effets de cette « prise de conscience de la spécificité » sur les programmes d'enseignement des langues secondes à la lumière des recherches en linguistique variationnelle. La classe de langue seconde classique, malgré les multiples modifications idéologiques auxquelles elle a eu affaire et les différentes formes qu'elle a prise au cours des dernières décennies, tend en effet à promouvoir une norme prescriptiviste stricte et laisse peu de place à la variation (Krumm 2006 : 461). L'une des méthodes les plus récentes en acquisition d'une langue seconde (ou ALS), l'approche communicative, propose quant à elle une ouverture vers une norme davantage descriptiviste, entre autres en mettant l'accent sur le sens des énoncés et le contexte. Cette nouvelle mentalité a entraîné certains changements dans la façon de percevoir les variétés en ALS, sans pour autant réussir à les intégrer véritablement aux programmes des classes. L'approche communicative a aussi donné un nouveau sens aux programmes d'échanges linguistiques internationaux qui offrent l'opportunité d'avoir un contact direct avec la langue en contexte de communication naturelle, comme les programmes occidentaux d'échanges d'assistants de langue. Ces derniers emploient des locuteurs natifs afin d'accompagner un professeur dans l'enseignement de leur langue maternelle à l'étranger, ce qui permet aux apprenants d'interagir avec un représentant authentique de la langue cible directement en classe. La situation créée par cette rencontre est particulièrement intéressante à observer dans le contexte de l'augmentation de l'investissement symbolique vis-à-vis les variétés linguistiques. En effet, l'assistant¹ de langue demeure un individu doté d'une identité culturelle et linguistique propre qui peut différer de la norme mise de l'avant par la classe de langue seconde. Il est à noter que, dans les faits, la langue standardisée est très rarement utilisée au quotidien dans le contexte de communication naturelle. Nous avons donc voulu nous pencher sur l'existence potentielle de dissonance ou de conflits entre l'identité linguistique et culturelle de l'individu et l'environnement et les valeurs strictes de la classe d'ALS.

¹ À noter que l'utilisation du genre masculin a été adoptée afin d'alléger le texte et n'a aucune intention discriminatoire.

Prenons par exemple le cas d'un assistant francophone québécois enseignant en Allemagne qui, au cours d'une activité, doit nommer des articles vestimentaires hivernaux ou, plus particulièrement, l'article représenté comme un couvre-chef de laine coiffé d'un pompon. Le mot désignant communément ce dernier en français normatif est « bonnet », or ce terme n'est pas usuel au Québec. L'assistant québécois tendra ici plutôt à utiliser le mot « tuque ». Dans le cas où celui-ci est conscient de la différence lexicale, car cela n'est pas acquis, celui-ci devra choisir entre les deux termes. L'emploi du mot « bonnet » correspondra probablement au programme prévu en classe, mais cela en reviendrait pour lui à modifier son comportement linguistique naturel et à compromettre son authenticité en tant que locuteur natif. Malgré son apparence anecdotique, cette situation n'est qu'un exemple possible d'une multitude de cas où la variation linguistique peut se manifester de façon à créer une dissonance entre l'authenticité de l'assistant et les attentes de la classe de langue seconde. Dans cet ordre d'idée, que faire des [d] et [t] affriqués devant les [y] et [i], un trait caractéristique de la variété de français québécois par exemple? Il n'est pas ici question de condamner l'une ou l'autre des options, mais plutôt de poser la question de la représentation linguistique de l'assistant par rapport à cette situation et de l'influence de cette « prise de conscience de spécificité » sur l'issue de son choix.

Dans la présente étude, nous observerons plutôt la situation inverse, soit la présence d'assistants de langue allemande au Québec. Les variétés régionales allemandes font partie intégrante du quotidien des Allemands, il est donc particulièrement intéressant d'observer la place qu'elles occupent dans le travail des assistants en classe. Les participants au programme d'échange d'assistants d'allemand au Québec proviennent de partout à l'intérieur de l'Allemagne et apportent donc avec eux un bagage linguistique varié. Il est d'autant plus intéressant de prendre en considération leur terre d'accueil, le Québec, connu lui aussi pour ses particularités linguistiques. Il est en effet possible que les assistants, en présence d'une variété différente du français que celle apprise en classe, soient plus à même de comparer leur propre expérience en tant que locuteur d'une variété à ce qu'ils observent comme phénomènes sociaux et linguistiques autour d'eux à l'étranger.

Pour mieux comprendre l'enjeu de l'individualité linguistique des assistants d'allemand en contact avec les institutions d'enseignement des langues secondes, nous avons mené des entrevues semi-dirigées auprès d'une cohorte présente au Québec. Cette étude vise plus particulièrement à explorer les représentations linguistiques de ces assistants de langue vis-à-vis les variétés régionales

allemandes (dont leurs propres variétés) et la place qu'elles occupent dans leur travail. Par exemple, les assistants présentent-ils ou thématisent-ils leur spécificité linguistique en classe? Modifient-ils leur accent? Choissent-ils d'employer un lexique particulier? Et pourquoi? Un second volet a également permis d'explorer leurs impressions du contexte linguistique particulier dans lequel ils se trouvent à l'étranger, mais aussi d'évaluer dans quelle mesure ce contexte engendre une réflexion métalinguistique face à la variation linguistique chez eux. Par exemple, s'il y a, au Québec, des comportements linguistiques qui leur rappellent des situations qu'ils connaissent de l'Allemagne et qui les aident peut-être à mieux s'intégrer dans cette nouvelle société?

La présente étude est structurée en trois volets, soit les trois chapitres principaux du texte. La première partie consiste en une mise en place du cadre théorique et de la méthode. On y retrouve une présentation des concepts qui jettent les bases de l'analyse des données. Y est également décrite la nature du groupe étudié, soit entre autres le rôle de l'assistant selon les organismes responsables du partenariat entre le Québec et l'Allemagne. La suite du chapitre est dédiée à une présentation de la méthodologie de l'étude et à une justification de la méthode. Dans cette partie, on retrouve par exemple une description détaillée de la grille de questions. Le chapitre suivant, quant à lui, présente une mise en contexte historique et sociolinguistique de l'Allemagne et du Québec. Du côté de l'Allemagne, il est question du statut contemporain des dialectes traditionnels. Cette partie rend possible l'exploration des schèmes sous-jacents aux représentations vis-à-vis certaines variétés. En ce qui concerne la section sur le Québec, il s'agit d'un court bilan du statut du français au Québec, ce qui permet une réflexion au sujet de la relation du français et de l'allemand vis-à-vis leurs variétés linguistiques et leur standard respectifs. Finalement, le dernier chapitre rassemble l'exposition et l'analyse des données collectées pendant des entrevues menées auprès d'une cohorte d'assistants de langue allemande au Québec.

Il est important de mentionner que malgré l'abondance des recherches autour du thème des représentations linguistiques de différents groupes et communautés, aucune d'elles ne s'est encore jusqu'à ce jour penchée sur le cas des assistants de langue. Il s'agit donc d'une entrée en matière concernant une problématique qui pourrait éventuellement ouvrir la porte à d'autres recherches à plus grande échelle. En aucun cas cette étude ne prétend fournir des résultats statistiques représentatifs pour tous les assistants de langue, son objectif est plutôt d'explorer ce terrain d'étude vierge et

d'envisager des hypothèses quant aux phénomènes et aux enjeux sous-jacents. Il est en effet intéressant d'évaluer le rôle de l'assistant de langue à une ère où l'investissement symbolique vis-à-vis les variétés linguistiques prend une place grandissante dans nos sociétés, mais aussi de se questionner sur les forces avérées de l'assistant ou, comme l'écrit Geneviève Gaillard (2004), sur sa « valeur ajoutée ». De telles recherches nous permettraient éventuellement d'optimiser sa présence en classe et de mieux savoir tirer parti de ses forces et de sa qualité d'ambassadeur d'une langue authentique. Cette étude est d'autant plus pertinente qu'elle se penche sur des questions qui touchent des domaines récents en plein développement. C'est le cas entre autres de l'intégration des variétés en classe de langue seconde et de la formation d'une didactique de l'approche communicative axée sur la valorisation du matériel authentique, mais aussi de la dialectologie perceptuelle.

2. Cadre Théorique et méthode

2.1 Concepts de référence

2.1.1 Terminologie de la variation linguistique

La terminologie dans le domaine de la recherche en variation linguistique est rarement évidente ou même consensuelle. Des mots tels que « dialecte », « variété », « Langue régionale », « patois » ou même « *Mundart* », « *Regiolekt* », en allemand, ont été façonnés par plusieurs décennies de conceptualisations scientifiques de chercheurs, dialectologues, sociolinguistes s'étant penchés sur le sujet. Si l'on tient compte en plus de cela des définitions véhiculées dans le langage courant ou par les nombreux dictionnaires, il devient difficile de s'y retrouver. Pour ce faire, ce premier chapitre présente différents concepts de la linguistique variationniste qui jette les bases terminologiques pour l'étude décrite dans ces pages.

La langue standard

Tout le concept de la variation linguistique n'aurait pas de raison d'être si nous n'identifiions pas tout d'abord dans l'imaginaire collectif un point zéro, une langue suprarégionale, considérée comme étant sans variation, appelée « la langue standard ». Dans le cas de l'allemand, elle est appelée « Standarddeutsch » ou « Hochdeutsch ». On la rencontre dans les contextes d'enseignement, de situations sociales formelles ou de prestige et dans la littérature, entre autres. Le *Deutsches Aussprachewörterbuch*² (DAWB), publié en 2009, reconnaît à la langue standard trois caractéristiques principales :

- *Sie ist dialektneutral und enthält keine regional gefärbten umgangssprachlichen Formen.*
- *Sie wird überregional und in allen sozialen Gruppen verstanden und verfügt damit über eine weite Geltung.*
- *Sie wird besonders in offiziellen öffentlichen Situationen genutzt bzw. erwartet.* (Krech, Eberhard, Hirschfeld et Lutz, 2009: 7)

La langue standard représente alors la variété de langue « absolue », celle dont découlent toutes les variations. Ses caractéristiques (phonologiques, morphologiques, grammaticales, etc.) font

² Dictionnaire allemand de prononciation (traduction personnelle)

par le fait même force de norme: « [sie ist] in Aussprache- und Rechtschreibwörterbüchern sowie Grammatiken kodifiziert und gilt als „sprachliche Norm“, die nur bewusst erlernt werden kann und nur unter sehr kontrolliertem, professionellem Sprechen und Schreiben benutzt wird » (Baßler et Spiekermann, 2001 : 2).

Dans le domaine de la sociolinguistique moderne cependant, il est généralement admis que cette langue « pure », « idéale » et exempte de variation est en fait un construit social qui en définitive ne se retrouve que très rarement en contexte naturel. En effet, bien que la langue standard se trouve être le point d'appui des dictionnaires et des grammaires, son occurrence est très limitée. Hirschfeld, co-auteur du DAWB, et Siebenhaar rappellent qu'aucun locuteur ne maîtrise véritablement le standard : « Es wird deutlich, dass der kodifizierte Standard von keinem Sprecher ganz erreicht wird » (Hirschfeld et Siebenhaar, 2012 : 137). C'est ici qu'entre en jeu la variation linguistique, puisque si les locuteurs natifs d'une langue n'en parlent pas le standard, ils en parlent nécessairement une forme, une variété.

La variation

La langue n'est pas, comme on aimerait parfois le penser, un système strict régi par des règles inviolables, elle demeure plutôt vivante et changeante. Cela implique que la langue change et s'altère perpétuellement; c'est ce qui laisse le champ libre à la variabilité linguistique. Claude Tousignant, dans son livre *La variation sociolinguistique, modèle québécois et méthode d'analyse*, présente bien la place qu'occupe la variation au sein de la langue :

Il est tout à fait normal qu'une langue puisse dire la même chose de plusieurs façons différentes. Au niveau phonétique, le même mot peut se prononcer de diverses manières (ex. « neige »), au niveau lexical, plusieurs notions possèdent le même référent (ex. « maison », « demeure », « habitation ») et au niveau syntaxique, plusieurs formulations sont équivalentes (ex. « le sujet parlant », « le sujet qui parle »). L'étude empirique des faits de langue prouve donc que la structure linguistique ne possède pas que des unités fonctionnelles invariantes. Elle est également caractérisée par une structure variable, laquelle relie les éléments fonctionnels de la langue. La variation est donc le phénomène suivant lequel une langue connaît certaines modifications structurales selon qu'elle appartient à une époque, un lieu, un groupe ou une situation sociale quelconque. (Tousignant, 1987 : 29)

Dans cet extrait, Tousignant présente la variation linguistique comme un phénomène naturel et inhérent au langage, qui dépend de l'influence de divers facteurs. Le nombre de catégories regroupant ces facteurs varie d'un auteur à l'autre, puisque certaines situations peuvent résulter d'un chevauchement de plusieurs catégories. Tousignant, quant à lui, en identifie quatre.

Selon lui, la variation peut tout d'abord être (1) diachronique, c'est-à-dire qu'elle peut relever de l'évolution des faits de la langue, de « modifications linguistico-historiques ». Il s'agit d'un facteur de variation qui agit dans le temps : le français d'il y a cent ans n'est plus celui que l'on parle ou que l'on écrit de nos jours. Ensuite, on peut observer (2) une variation géographique de la langue, c'est-à-dire des différences linguistiques reliées à la séparation de population par des frontières nationales, régionales et même urbaines. Le français du Québec, par exemple, présente des particularités linguistiques propres qu'on ne retrouve pas en Algérie ou en Suisse. Puis, il existe (3) le type de variation dit sociologique, soit une variation qui relève de la présence de divers groupes et strates socio-économiques et socio-culturels. On parle ici de groupes pouvant se différencier par leur profil en termes de sexe, d'âge, de degré de scolarité ou même de milieu de travail. On peut donner l'exemple ici de « la langue des jeunes », terme utilisé pour identifier les variantes lexicales et syntaxiques présentes dans le discours d'une nouvelle génération. Finalement, (4) Tousignant note un quatrième facteur de variation qu'il nomme « psychologique ». Ce dernier facteur, moins fréquent selon d'autres auteurs, est peut-être davantage sujet à controverse. Il s'agit en somme d'une forme de variation relative à l'attention consciente ou inconsciente que le locuteur porte à son discours en fonction de différents agents, comme le contexte ou l'interlocuteur. Selon lui, on pourrait également parler de variation stylistique, puisque le choix du niveau de langue ou du registre entrent dans cette catégorie. En bref, une personne s'adressera différemment aux gens de son entourage tout dépendant de la relation qu'il entretient avec eux. Il ne s'exprimera pas de la même façon en présence d'un membre de sa famille ou d'un représentant de la loi, par exemple.

Les produits de ces variations se nomment variétés. On peut donc dire qu'une variété représente un système partiellement différent du système complexe qu'est une langue (Schmidt et Herrgen, cité dans Elmentaler et Rosenberg, 2015 : 439), ou du moins différent du concept de « la »

langue comme unité englobante et stricte.³ La langue standard même, que nous mentionnions plus tôt, peut être considérée comme une variété parmi d'autres, qui par différents mécanismes sociaux-historiques⁴, a acquis plus de prestige au sein de la société locutrice. Cela explique qu'on ait parfois des standards qui diffèrent d'un pays à l'autre, malgré une langue commune (ce qu'on appelle standards nationaux). Le mot *shopping*, par exemple, est standard en France, au même titre que « faire les boutiques » ou « faire les magasins ». Au Québec, il est plutôt perçu comme un emprunt de l'anglais à éviter. On lui préfère alors le mot *magasinage*.

Dans la présente étude, nous explorerons surtout la question des variétés régionales de l'allemand (traditionnellement appelés « dialectes »). On conçoit les variétés régionales comme constituant un continuum, dont les deux pôles sont d'une part les parlers les plus locaux et de l'autre la langue standard. En bref, selon Baßler et Spiekerman (2001 : 2-3) : « Je näher eine Varietät sich dem Standardpol annähert, desto (a) mehr kodifizierte Formen enthält sie und umso (b) stärker werden regionale Merkmale vermieden ». Entre ces deux pôles, se déclinent ensuite une multitude de variétés linguistiques. Comme l'indique Durrell, la dialectologie a depuis longtemps pris ses distances du simple modèle dichotomique standard / dialecte, cependant « genauso lange hat man aber darüber gestritten, wie die zwischen den beiden Polen von Hochsprache und Mundart liegenden Sprachformen theoretisch adäquat zu bewerten sind » (Durrell 1998 : 17). En effet, déterminer exactement les étapes entre les deux pôles relève de l'impossible. Nous avons plutôt affaire à une progression graduelle très complexe des formes linguistiques, dont l'ensemble est en soi hétérogène et instable. La multitude de degrés entre les pôles est non seulement vouée à changer avec le temps suivant nos perceptions des langues et de leur statut politique, mais elle demeure également soumise à une très forte variation individuelle : « Jeder Sprachteilhaber verwendet das Variablenrepertoire anders, so dass sich keine stabilen Implikationshierarchien über das Vorkommen der jeweiligen Variablen feststellen lassen und Korrelationen zwischen den Variablen inkonsistent sind » (Durrell 1998 : 25). C'est donc dire qu'il y a autant de façons d'aborder le continuum entre dialecte et standard qu'il y a de façons de parler une

³ Nous nous permettons ici cette précision, car comme il sera discuté plus loin dans ce chapitre, définir le terme « langue » demeure problématique. Notre perception de celle-ci évolue et change au fil des époques suivant nos représentations socio-historiques. Les frontières mêmes entre les langues se confondent et deviennent difficile à discerner, ce pourquoi il est épineux de parler de « la » langue (comme « la » langue allemande ou « la » langue anglaise) en tant que système définitif et exact.

⁴ Ceux-ci sont discutés plus en profondeur au point 3.1.3, Statut contemporain des dialectes allemands.

langue et donc, de locuteurs. Dans tous les cas, la variété de tous les jours de la grande majorité des locuteurs d'une langue se trouve vraisemblablement quelque part au milieu du spectre.

Dialecte, patois, Mundart, Regionalsprache, etc.

Les termes de la linguistique variationnelle que nous trouvons au début du chapitre, sont en fin de compte des mots définissant des réalités sensiblement différentes des variétés régionales, que l'on pourrait éventuellement placer sur le continuum mentionné précédemment. Il existe une abondance de ces termes générés par le monde scientifique et par le langage populaire. C'est sans compter, qu'ils n'ont pas tous la même signification (ou la même charge affective) dans différentes langues. Le concept de « dialecte », entre autres, comme l'expliquent Barbour et Stevenson, prend des couleurs différentes selon qu'on en parle d'un point de vue francophone, anglophone ou germanophone :

Mundart und Dialekt beziehen sich i.d.R. auf mündliche Sprechweisen, was sie eindeutig von der französischen Gegenüberstellung von halbstandardisierten schriftsprachlich etablierten dialectes einerseits und ausschließlich gesprochenen patois andererseits abhebt. Im Englischen hat der Terminus dialect heute nicht nur eine regionale, sondern auch eine soziale Komponente: er dient als eine pauschale Benennung nichtstandardgerechter Sprechweisen. Manche Linguisten verwenden ihn bereits als ein Synonym für variety (Varietät) [...]. Im Deutschen verweist Dialekt nach Ansicht der meisten Sprachwissenschaftler auf rein räumlich definierte Sprachformen. (Barbour et Stevenson, 1998 : 60-61)

Pour rajouter aux observations de Barbour et Stevenson, il est également intéressant d'observer le cas du mot « patois » dans la langue courante en français, qui porte un sens péjoratif relié à son étymologie. Ce mot peut en effet faire référence à une langue incompréhensible, grossière ou inférieure. Selon le Trésor de la Langue Française informatisé (TLFi), le mot « patois » serait un « déverbal de l'ancien français *patoier* qui signifie : "agiter les mains, gesticuler [...]", puis "se comporter, manigancer" [...] Patois, suivant l'évolution sémantique de *patoier*, aurait d'abord [...] signifié "gesticulation" puis "comportement; comportement grossier" et "langage particulier (par exemple, le babil des enfants, le jargon des oiseaux, un langage rustique ou grossier)" »⁵. Or, on associe

⁵ Le Trésor de la Langue Française informatisé, <http://atilf.atilf.fr/> (consulté le 01/09/2017)

parfois cette acception de *patois* au mot *dialecte* par effet de synonymie dans le langage populaire, alors que ce dernier est utilisé de façon neutre dans les œuvres scientifiques sur la linguistique.

Cela nous mène naturellement à nous questionner sur les différences de perceptions sémantiques entre le milieu scientifique et le milieu profane. Puisqu'il est question dans la présente étude de perceptions linguistiques collectées auprès de non-spécialistes de linguistique (vraisemblablement), cet aspect ne doit pas être sous-estimé. En effet, il est primordial de s'assurer que le chercheur comprenne dans quel sens les participants emploient un terme. Selon Hundt (2012 : 176), qui s'est penché sur la question de l'appréciation des différents dialectes en Allemagne, note : « das Konzept „Dialekt“, das linguistische Laien haben, unterscheidet sich von dem Expertenkonzept z. T. erheblich. Dies betrifft nicht nur die Ausprägung der einzelnen Dialekte, sondern alle Begriffskomponenten ». Toujours d'après Hundt (2012 : 177), l'identification des dialectes chez les non-initiés ne tient pas de critères phonologiques mesurables et objectifs, comme il en est coutume dans le domaine scientifique, mais plutôt à des ensembles de caractéristiques associées au parler d'un certain groupe. Il faut donc s'attendre à ce que la compréhension du concept de « dialecte » chez les participants diffère des explications scientifiques qu'on trouve dans la littérature. Encore ici, la question de la difficulté de la définition de ces termes se pose.

À ce sujet, Barbour et Stevenson en viennent à la conclusion que la recherche de la définition ultime et universelle de ces termes est vouée à l'échec, non pas parce que les critères et les opinions sur le sujet manquent, mais bien parce que ces termes, tout comme la langue, sont en constant changement :

[...] man [lässt] dabei unwillkürlich außer Acht [...], dass sowohl Sprache als unsere Rezeption von Sprache wandelbar ist und konstitutiv in komplexen sozialhistorischen Prozessen verankert sind. Es ist unmöglich, aus diesem Ganzen ein Konzept wie das des Dialekts zu abstrahieren, da sich solcherart Begriffe nur im Kontext bestimmter historischer Verhältnisse und gesellschaftlich-politischer Konfigurationen determinieren lassen. (Barbour et Stevenson, 1998 : 62)

Pour résumer, ce qui est parfois identifié comme un dialecte sera autrement considéré comme une langue dans un futur plus ou moins lointain. Cela peut varier suivant les mouvements nationalistes, les nouvelles publications scientifiques, les aléas de la politique, etc. Le linguiste Max Weinreich, qui a

entre autres discuté de cette problématique, est resté célèbre pour son aphorisme: « une langue est un dialecte avec une armée et une flotte », ce qui souligne l'influence du social et du politique sur la perception populaire du statut d'une langue. La différence entre ces termes est donc essentiellement arbitraire. Il en va de même pour la différence entre une langue régionale (*Regionalsprache*), un dialecte, un patois, etc.

La présente étude n'adoptera donc pas de définition complexe pour les termes mentionnés précédemment et évitera d'en utiliser la plupart pour prévenir la confusion. Dans le cas du sujet qui nous intéresse, c'est-à-dire les représentations linguistiques, il n'est pas nécessaire de suivre une définition catégorique des concepts, puisqu'il est justement dans l'intérêt de la recherche d'étudier la perception subjective qu'en ont les participants et donc de s'adapter à leurs définitions. Il serait contre-productif d'en imposer la signification. Nous emploierons donc plus généralement le terme « variété » pour parler des variations linguistiques géographiques dont il sera question dans ces pages. J'utiliserai également le terme « dialecte », dans son sens populaire, c'est-à-dire en parlant des dialectes allemands dits « traditionnels »⁶. Ceux-ci sont généralement des variétés connues du public, présents dans le langage médiatique et populaire et associés fortement à un espace géographique déterminé. Par souci de compréhension mutuelle, nous avons également employé le mot « dialecte » avec les participants qui pouvaient ne pas être familiers avec le terme « variété » au sens que la linguistique lui donne.

2.1.2 Les représentations linguistiques

Le terme « représentation » en sociolinguistique est un proche parent des concepts de « représentation collective » (Durkheim, 1895) et de « représentation sociale » (Moscovici, 1961) en sociologie, eux-mêmes empruntés au domaine de la psychologie (« représentation mentale ») (Houdebine-Gravaud, 2002 : 11). On trouve les premières traces du terme en sociolinguistique lorsque W. Labov définit le concept de « *attitudes* » (en anglais) dans ses travaux sur l'insécurité linguistique et les liens entre l'identité et la variation linguistique (Maurer, 2016 : 7). Le terme « Représentation » ou « représentation linguistique » désigne généralement les opinions, sentiments et les connaissances confuses portant sur des groupes, des variétés ou des formes linguistiques. En d'autres mots, il s'agit

⁶ Il en sera question davantage au chapitre 3.1, le cas des dialectes traditionnels en Allemagne.

de la façon dont une personne ou un groupe de personnes se représentent subjectivement une langue ou l'une de ses variétés, et, parallèlement, la population locutrice de celle-ci. Lüdi et Py (2003 : 98) proposent de les considérer comme des micro-théories profanes en circulation dans l'imaginaire collectif, qui soient « suffisamment vague[s] pour faciliter un large consensus et une application étendue ». Deux aspects se détachent de la proposition de Lüdi et Py, soit l'importance de la communauté comme bassin fertile des représentations et l'imprécision qui les caractérise.

En effet, même si l'on conçoit les représentations linguistiques comme pouvant être individuelles, il serait impensable de les détacher d'un processus fondamentalement social, puisqu'elles participent à la création d'une identité collective, ainsi qu'à la formation d'une perception de soi, parallèlement. Sans oublier qu'elles se prononcent inévitablement sur un objet qui, de prime abord, est d'ordre social. Zarate (1993, cité dans Putsche 2011 : 72-73) rappelle que partager des représentations (linguistiques ou autres) « c'est manifester son adhésion à un groupe, affirmer un lien social et contribuer à son renforcement » et donc que les notions d'identité et de sentiment d'appartenance à une communauté en sont le fondement. Exprimer un avis au sujet d'un objet social, comme les langues, traduit une prise de position au sein d'un groupe : on souligne ainsi une volonté d'y adhérer ou de s'en distinguer, on montre une facette de la manière qu'on a de concevoir sa propre place en société.

C'est lorsque qu'il y a décalage entre la représentation et le comportement langagier réel que des phénomènes comme l'insécurité linguistique peuvent survenir (Neuland, 1994 : 738). Selon Brétegnier (2002 : 9), l'insécurité linguistique prend ses sources avant tout de la crainte de se voir discréditer ou exclure par la communauté à laquelle on aspire à s'associer sur la base de différences linguistique :

Le sentiment d'IL [insécurité linguistique] apparaît comme lié à la perception, par un (groupe de) locuteur(s), de l'illégitimité de son discours en regard des modèles normatifs à l'aune desquels, dans cette situation, sont évalués les usages [...] et à la peur que ce discours ne le délégitime à son tour [...], ne le prive de l'identité, à laquelle il aspire, de membre de la communauté qui véhicule ce modèle normatif. C'est ainsi que l'on parle de l'insécurité linguistique comme expression d'un sentiment d'exclusion, d'exogénéité, comme quête d'admission, de communauté, de légitimité linguistique et identitaire.

Face à une situation d'insécurité linguistique, le locuteur développe alors des mécanismes pour lui permettre de pallier ce décalage. Selon Boudreau, le locuteur peut réagir globalement de trois façons : il peut soit essayer de changer ses habitudes linguistiques et de gommer toutes marques de variation, afin de ressembler au modèle, soit accepter sa différence et choisir d'évoluer dans diverses situations sociales en ayant conscience des confrontations qui peuvent survenir (Boudreau 2016 : 127). Une troisième réaction possible, selon elle, vise plutôt à insister sur ce qu'elle appelle « le caractère différentiel de son vernaculaire » en mettant l'accent volontairement sur les caractéristiques particulières de sa variété (Boudreau 2016 : 127). En d'autres mots, une personne qui a une représentation négative de la variété qu'elle parle pourrait avoir tendance à vouloir modifier ses réflexes langagiers, pour tenter de se rapprocher de la langue plus valorisée socialement ou, à l'inverse, à souligner clairement (ou même de façon exagérée) les traits les plus caractéristiques de son parler régional, afin de se présenter sans équivoque comme appartenant à une communauté distincte.

Il n'y a pas que l'origine des représentations qui puise ses fondements dans la société, le mode d'évolution des représentations est également social : l'influence des médias de masse, de la culture nationale, des pairs et de l'environnement social en général d'un individu contribuent à la formation de nouvelles représentations. Elles se construisent à travers les interactions et la socialisation de tous les jours, ce qui signifie qu'elles ne sont pas fixes, mais plutôt variables et en constant mouvement. Pour en revenir à Lüdi et Py et à l'aspect du flou entourant les fondations des représentations, il est important de souligner que puisque celles-ci prennent racine dans les opinions et conceptions d'une personne ou d'un groupe, elles ne découlent aucunement d'un processus scientifique quelconque. Il s'agit plutôt de formes évoluant au sein du « *Alltagswissen* », comme le nomme Neuland (1994 : 734), ou du « savoir commun », soit « ein praktisches Betriebswissen für alltägliche Angelegenheiten im Kontrast zum „wissenschaftlichen Wissen“ sowie mit Ryles wissenstheoretischem Begriffspaar „knowing how“ und „knowing that“ diskutiert ». En bref, c'est un savoir imprécis et sans fondements solides, qui a toutefois la force d'un fait. Pour mieux expliquer le phénomène, Neuland fait par exemple appel au principe du « *cognito clara confusa* » de Leibniz, qu'elle définit comme étant « eine sichere, aber nicht begründbare Erkenntnis, wie sie zum Beispiel ästhetischen Urteilen zugrundeliegen mag » (1994 : 734). En ce sens, les représentations sont le résultat d'un travail inconscient qui peut parfois mener à des contradictions. Les observer d'un point de vue scientifique peut se révéler difficile, puisque la personne questionnée elle-même n'y a peut-être pas un accès direct (Neuland 1994 : 728) ou du

moins n'a peut-être pas pleine conscience de ses schèmes de pensée. Les représentations se manifestent donc sous forme de déclarations métalangagières – par l'expression d'opinions, de sentiments – ou par des actions concrètes.

La recherche sur les représentations linguistiques (voir Schröder 2010, Maurer 2016, Neuland 1994 entre autres) identifie généralement trois types de composantes se manifestant dans le métalangage : les composantes cognitives, affectives et conatives.

Kognitiv-mentalistischen Konzeptionen zufolge werden Einstellungen als latente Bewußtseinszustände und interne Verhaltensbereitschaften betrachtet, die multikomponentiell strukturiert sind als Bündel aus von der Reizsituation ausgelöstet:

- *kognitiven Komponenten, d.h. klassifizierenden Vorstellungen, Konzepten bzw. sprachlichen Kategorien, wie z.B. „schwäbeln“, „wie vom Dorf“ sprechen oder auch „Fehler“ begehen,*
- *affektiven Komponenten, d.h. begleitenden Emotionen und Gefühlsqualitäten wie z.B. die Empfindungen von Sympathie, Wärme oder Kälte oder auch „Schauer auf dem Rücken“ bei bestimmten Mundarten,*
- *konativen bzw. Verhaltenskomponenten d.h. resultierenden Handlungsprädispositionen wie z.B. die Übernahme oder Ablehnung von Sprechweisen, die Kontaktsuche oder Kontaktvermeidung von Sprechern. (Neuland, 1994 : 728)*

Pour résumer, les représentations linguistiques peuvent se révéler par des expressions métalinguistiques sous forme d'avis ou d'opinion – on entendra dire, par exemple, qu'une certaine forme langagière est fausse ou qu'une autre est incompréhensible. On appelle ces composantes, les composantes cognitives car elles font appel à des concepts et à une forme de classification mentale : la « bonne » et la « mauvaise » langue, par exemple, ou la langue de la ville et la langue de la campagne. Les composantes affectives, quant à elles, font appel aux émotions et aux sentiments vis-à-vis l'objet linguistique. Celui-ci se verra alors attribué des qualités sensibles, comme la beauté ou la laideur ou un caractère sympathique ou rude et inhospitalier. Finalement, les composantes conatives se révèlent sous formes de comportements et d'agissements dirigés envers des formes langagières particulières ou des locuteurs les utilisant. Il peut aussi bien s'agir d'éviter ceux-ci par quelques stratégies ou, à l'inverse, d'en rechercher volontairement le contact. Dans le cadre de la présente étude, la classification de ses composantes par Neuland permettra de déceler les représentations linguistiques dans le discours des participants et d'en évaluer la structure.

Le terme « représentation », dans la langue française, est hautement polysémique, ce qui laisse parfois planer un certain flou. Dans le cas de son équivalent terminologique allemand « *Einstellung* », le sens nous semble plus limpide. Ce mot prend en effet le sens d'« attitude », dans le sens de conception, de positionnement par rapport à un sujet. Lorsqu'il est question de « *Spracheinstellung* », il est alors clair grâce à l'agglomérat avec le mot « *Sprache* » (langue) que l'on fait références aux attitudes envers la langue. Le terme « représentation », quant à lui, est d'autant plus ambigu, selon Maurer (2016 : 10), qu'il peut exprimer en français à la fois un processus et un produit. Le dictionnaire Larousse, par exemple, donne ces deux définitions du même terme : « action de rendre sensible quelque chose au moyen d'une figure, d'un symbole, d'un signe », dans le sens du travail de construction ou de reproduction d'un objet, et « image, figure, symbole, signe qui représente un phénomène, une idée » dans le sens du résultat du travail.

Ce paradoxe terminologique est remarquable pour la présente étude, puisqu'on pourrait considérer les représentations linguistiques comme un point fixe (le résultat d'une chaîne de pensée, une idée immobile) que l'on tenterait de capturer à la manière d'une photographie sur une longue ligne perceptuelle en constant mouvement, un processus continu et variable. Le mot « représentation » semble alors un terme tout désigné pour mettre en lumière le concept dans le sens de « micro-théories sur la langue », mais il ne faut pas perdre de vue que ce mot possède également au moins 8 autres acceptions (tout dépendant du dictionnaire), dont un sens théâtral, légal et philosophique, etc. C'est pourquoi il est parfois nécessaire de lui accoler l'épithète « linguistique ». Cela permet aussi de le distinguer d'autres concepts scientifiques tel que « représentation collective », « représentation cognitive », « représentation sociale », etc. Certains auteurs, comme Maurer (2016), recommandent plutôt l'utilisation de nouveaux termes tels que « imaginaire linguistique » ou « attitudes linguistiques » (à la manière du terme anglais « *language attitudes* »). Dans l'étude décrite dans ces pages, le terme « représentation » sera utilisé avec ou sans épithète dans le sens de conception, sentiment ou de connaissance confuse concernant des faits linguistiques. Il s'agit d'éviter les confusions et imprécisions qui pourraient survenir à la mention du mot correspondant à une autre signification.

On pourrait être tenté de voir les termes « stéréotypes » et « préjugés » comme des synonymes de « représentations », alors que ce n'est pas tout à fait le cas. Les trois termes possèdent effectivement des traits similaires. Ils décrivent tous une opinion ou une conception d'un objet social. Les préjugés, selon Putsche, se distinguent des deux autres puisqu'ils comportent « immer eine (meist negative) wertende Komponente » (2011 : 58), c'est-à-dire qu'ils font souvent partie d'un processus de dépréciation du sujet, alors que les stéréotypes ne portent pas nécessairement cette connotation par exemple. Wagner (2008, cité dans Putsche 2011 : 59) est de l'avis que les stéréotypes demeurent davantage standardisés et qu'ils représentent l'opinion d'une collectivité plutôt que d'un individu. Ce sont des généralisations, souvent reliées à une composante identitaire de groupe. Stéréotypes et préjugés se différencient surtout par leur degré de stabilité, selon Abdallah-Prétceille (2004, cité dans Putsche 2011 : 59) : « [...] alors que le préjugé s'apparente d'avantage [sic] à l'opinion et est, en ce sens, susceptible de modifications, le stéréotype se caractérise par sa prégnance et son immobilité ». Il est important de préciser que malgré l'apparence de permanence des stéréotypes que peut donner la description d'Abdallah-Prétceille, ceux-ci sont soumis au même travail d'évolution que les préjugés, à la différence qu'ils se transforment beaucoup plus lentement qu'eux. Les deux termes se côtoient et peuvent être considérés comme des sous-catégories des représentations linguistiques, qui englobent toutes formes d'expression de sentiments au sujet des langues ou de leurs locuteurs. Lors de l'analyse des représentations linguistiques des participants, les conceptions positives comme négatives sont observées, ainsi que les représentations découlant d'idées fixes et communiquées plus largement par la communauté.

2.1.3 Le locuteur natif et le concept d'authenticité

La mise de l'avant du locuteur natif et du matériel authentique dans la didactique des langues secondes est un thème qui touche directement le travail des assistants de langue. En effet, l'intérêt premier d'accueillir un assistant dans sa classe réside en sa qualité de locuteur natif, de modèle « authentique » de la langue. Dans un article portant sur la valeur ajoutée des assistants, Gaillard (2004 : 116) indique que cette particularité est centrale dans le rôle de l'assistant dès la création du

programme d'échange entre la France et l'Angleterre en 1905, un des premiers du genre. Elle souligne que l'assistant « est considéré comme élément de référence au plan linguistique pour les maîtres eux-mêmes » et qu'on lui prête « par la seule vertu du maniement spontané de la langue avec le groupe d'élèves, le pouvoir d'amener ces derniers à s'exprimer avec rapidité à l'oral » (2004 : 116). Le rôle de l'assistant, qui sera discuté plus largement dans un prochain chapitre⁷, n'est pas en lien avec l'enseignement de la méthode (cette partie revient, en théorie⁸, plutôt au professeur), mais plutôt avec l'« utilisation spontanée [de la langue] dans un cadre informel » (Gaillard 2004 : 116). En d'autres mots, encore aujourd'hui, on le considère, du fait de sa provenance, comme l'expert de la langue en contexte réel, de la langue avérée.

Selon Lightfoot (2016 : 24-25), c'est plus précisément dans les années 1970 que l'idée de la portée du contact avec la langue authentique s'est développée de façon concrète. Il devient alors plus généralement admis que l'apprentissage d'une langue « artificielle », comme celle enseignée mécaniquement par les méthodes traditionnelles (la méthode grammaire-traduction, entre autres), peut mener à des situations problématiques en contexte de communication en dehors de la classe. La langue est un objet social et fondamentalement culturel qui comportent des codes qui dépassent la simple grammaire et qui sont essentiels à la compréhension mutuelle. Dans cette optique, le terme « authentique » fait référence à la façon dont la langue est utilisée dans un contexte de communication naturelle et non-pédagogique (Kramsch 1993 : 177). Selon Kramsch (1993), la recherche d'authenticité du matériel didactique s'est avant tout développée en réaction à la langue des manuels scolaires considérée comme artificielle. Ce courant de pensée se cristallise par la suite au milieu des années 1980 avec l'application des principes de l'approche communicative, soit une approche centrée sur le sens des énoncés et le contexte, plutôt que sur la structure en apprentissage des langues secondes (Germain 1993). En plus d'éveiller la conscience des élèves à propos de la culture de la langue cible, le matériel didactique authentique demande aux participants de répondre à ces situations par des comportements sociaux authentiques et appropriés selon le contexte (Kramsch 1993 : 178), ce qui en retour a l'avantage de mieux les préparer à une condition de communication réelle. En effet, tout comme dans une conversation réelle, l'élève doit avoir recours à des stratégies cognitives et métacognitives pour

⁷ Voir 2.3.2, Les assistants de langue seconde.

⁸ Nous verrons plus tard (voir 2.3.2, Les assistants de langue seconde et 4.2.2, Perception du rôle de l'assistant) que le manque de précision dans la description des tâches de l'assistant peut parfois le mener à enseigner au côté du professeur ou à faire la révision de la matière.

interagir avec le matériel et en décoder le sens (Bacon 1992 : 399). Sans compter que l'objet culturel authentique procure un modèle plus proche de la réalité et potentiellement plus intéressant et motivant pour l'étudiant que les textes pédagogiques typiques (Bacon 1992 : 399). C'est donc dire que l'apprenant de langue seconde bénéficie du contact avec ce matériel d'un point de vue cognitif et affectif.

La question de l'indicateur de l'authenticité d'une ressource, cependant, reste épineuse. Qui décide de la justesse d'un document? Pour Kramsch, qui s'inspire de Widdowson (1979), l'authenticité ne s'exprime pas seulement par la provenance du matériel ou son public cible à l'origine, mais plutôt par la réponse avec laquelle il est accueilli. Pour illustrer son propos, elle donne l'exemple d'une ressource qui peut être utilisée en classe de diverses façons :

For example, a German menu is a genuine piece of cultural realia, but if I use it in the classroom to practice reading prices or to learn the endings of adjectives, I have not used it in the way the restaurant management had intended, nor the way native customers do when they go to that restaurant. (Kramsch 1993 : 178)

En résumé, bien que les élèves soient en contact avec un document bien réel, provenant de la culture cible, cela ne garantit pas qu'il soit utilisé de façon authentique. L'authenticité est plutôt créée par l'interaction naturelle entre l'apprenant et l'objet comme témoin d'une culture. Bien que l'assistant de langue ne soit évidemment pas un document ou du matériel pédagogique, il est présent en classe de langue seconde comme représentant de la culture enseignée. En ce sens, il incarne lui-même un objet culturel authentique mis à la portée des élèves. La question de la mise en valeur de l'authenticité grâce à l'interaction naturelle s'applique donc également à son cas. Si on s'en tient à ce fil de pensée, cela signifierait que le travail d'un assistant de langue est plus efficace et mieux mis à profit lorsque ce dernier a la chance de communiquer avec les élèves dans le contexte le plus authentique possible.

Authentique, mais pour qui? Voilà une autre question que soulève le concept de l'authenticité en enseignement des langues secondes. En effet, différentes communautés linguistiques peuvent exister avec leurs propres codes culturels à l'intérieur d'un bassin de locuteurs d'une même langue, selon Kramsch (1993 : 180). Il est donc complexe de déterminer les traditions et usages établis socialement qui sont représentatifs de la culture de la langue cible.

Too many textbooks publishers believe that there is a universally 'German' link between the German language and any German speech community, and that any speaker of German is automatically representative of any given German society. (Kramsch 1993 : 181)

Dans le cas de la présente étude, cette question est essentielle, car sachant que les assistants de langue allemande proviennent de différentes régions d'Allemagne, chacun a des particularités concernant son propre bagage culturel. Parallèlement, l'assistant suscitera des interactions authentiques s'il se trouve dans une situation où le code culturel lui est familier, par exemple lorsqu'il s'entretient, avec la classe, d'un sujet qui touche son quotidien en Allemagne ou d'un objet culturel avec lequel il s'identifie. Deumert et Spratt sont de l'avis que dans le cas d'un enseignant, l'authenticité s'exprime avant tout en restant fidèle à soi-même : « acting 'authentically' is to act sincerely and honestly in a manner that is true to oneself as such a being » (2005 : 7).

Or, si on applique cette pensée à la réalité de l'assistant de langue seconde, on constate un certain paradoxe. En effet, celui-ci est confronté aux attentes des apprenants et de l'institution d'enseignement qui l'emploie, que ce soit au sujet des thèmes culturels qu'il aborde ou de sa relation avec la langue. La divergence entre son identité authentique et ces attentes peut créer des frictions. Dans la très grande majorité des cas, la langue standard est la variété enseignée en classe de langue seconde. Un locuteur d'une variété différente qui modifierait sa façon de parler pour s'adapter aux conditions de la classe perdrait donc en authenticité. Cette situation n'est peut-être pas si exceptionnelle, car, comme mentionné au chapitre précédent, il n'est pas acquis que la variété standard soit parlée en contexte naturel. À ce sujet, Krumm (2006 : 464) rappelle que la langue du quotidien des locuteurs natifs n'est aucunement aussi homogène que celle du modèle didactique du locuteur idéal. Pourtant, il n'est pas rare que les frontières se brouillent entre les deux, puisqu'on se représente souvent le locuteur natif comme maîtrisant une langue sans faille et, surtout, sans variation.

Paikeday, dans son livre *The native speaker is dead!* tente de démanteler les mythes autour du locuteur natif au cours de discussions avec d'éminents linguistes (Noam Chomsky, entre autres). Selon lui, le rapprochement que la linguistique fait entre la provenance d'un individu ou sa langue première et ses compétences langagières ou sa connaissance de la langue est erronée :

There is no doubt that the criteria that linguists implicitly apply to speakers before certifying them native are criteria of performance or proficiency, not nativity. The question seems to be really one of speakers with various degrees of competence in a language. What we should be talking about perhaps is "good," "competent," or "proficient" users of languages, not native speakers. (Paikeday 1986 : 48)

Pour imager son raisonnement, Paikeday a recours, de façon ironique, à la métaphore du laveur de vaisselle. Attribuer la compétence au locuteur natif a priori revient pour lui à parler d'un plongeur de restaurant en le présentant comme « one who can wash dishes squeaky clean by virtue of having been raised in North America and having thus become immune to the ill effects of common household detergents » (1986 : 31-32), alors que dans les faits, son titre de plongeur ne signifie rien de plus que « celui qui lave la vaisselle ». En d'autres mots, il n'y a rien de natif au fait d'être compétent dans une activité, inversement être natif ne garantit pas une maîtrise absolue d'une langue. Cela étant dit, il est important de préciser que chacun est évidemment un expert de sa propre variété, selon les codes culturels qui lui sont familiers et ses habitudes langagières. Ceux-ci diffèrent presque toujours de la langue standard, qui bien qu'elle soit la langue scolaire et littéraire, est normalement absente du contexte de communication naturelle.

Les assistants de langue ne sont pas à l'abri de ce rapprochement, on pourrait même, dans une certaine mesure, considérer que l'association entre provenance et compétence langagière est à l'origine de la création des programmes d'échange de moniteurs de langue. Au début du chapitre, la citation de Gaillard (2004 : 116) décrit par exemple l'assistant des premiers programmes du genre comme un « élément de référence au plan linguistique pour les maîtres eux-mêmes ». On s'attend donc d'eux une maîtrise sans faille de la langue standard, sans prendre en compte ni la nature artificielle de cette variété, ni la variété propre des personnes recrutées.

Le concept de l'authenticité comme facteur d'éveil à la culture et aux comportements sociaux adaptés et le mythe du locuteur natif, décrit par Paikeday, sont deux principes à la fois complémentaires et contradictoires. Tous deux occupent une place primordiale dans la raison d'être même de l'assistant : le premier le place, comme objet authentique, au centre de la classe de langue seconde et l'autre le présente comme un expert de la langue. Il s'agit de deux critères qu'on lui accorde et qui sont généralement considérés comme bénéfiques pour les apprenants. Pourtant, Paikeday nous met en garde contre la fausse association entre provenance et compétence : parce qu'il est un locuteur

natif, l'assistant n'est pas nécessairement un spécialiste de la langue standard et le fait qu'ils soit un locuteur natif, ne garantit pas non plus de facto son authenticité, pour rejoindre ce que Kramsch explique au sujet de l'interaction naturelle avec l'objet authentique. Cette représentation du locuteur natif en tant que monument indestructible et incontesté de la langue standard n'est pas justifiable en soi et interfère avec le concept de la communication naturelle. Il est intéressant d'observer, chez les participants interrogés au courant de cette étude, la place que ces concepts occupent dans leur conception de leur rôle en tant qu'assistant et de la place des variétés en classe. Cela étant dit, le terme « locuteur natif » sera utilisé dans les prochaines pages au sens de « personne dont c'est la langue maternelle » et non, sauf indication contraire, au sens où Paikeday l'entend.

2.1.4 Les variétés régionales en classe de langue seconde

L'influence de la linguistique variationnelle sur le domaine de l'enseignement des langues secondes est un phénomène plutôt récent et aux résultats mitigés. Bayley date les premières vraies percées dans le domaine à la fin des années 1980 (2000 : 288-289). Ce nouveau tournant en ALS accompagne la progression du courant de pensée de l'approche communicative qui privilégie l'utilisation en classe de formes authentiques de la langue (Krumm, 2006 : 462). Cette tendance s'exprime encore aujourd'hui avec beaucoup de prudence, car la place des variétés non-standardisées (en particulier régionales) en classe de langue seconde est toujours sujette à débat. Les discussions sont particulièrement animées au sujet des langues englobant plusieurs standards nationaux, tel l'espagnol (e.g. Bacon 1992; Shenk 2014) et l'arabe (e.g. Shiri 2013; Fakhri 1995), dans le cas desquels il est complexe de déterminer quel standard enseigner (par exemple, le standard d'Espagne contre celui du Mexique). Ce choix, subjectif et souvent politique (Lynch Allison 2012: 41-42), peut être considéré comme discriminatoire envers les autres standards nationaux. L'allemand, malgré l'influence transnationale de son standard, occupe également une place importante dans le débat. Cela peut être attribuable à l'affirmation de plus en plus importante de l'identité linguistique particulière des pays germanophones autres que l'Allemagne, en particulier la Suisse, mais aussi, à l'intérieur même de l'Allemagne, à une volonté renouvelée de valorisation des communautés dialectales traditionnelles⁹.

⁹ Voir 3.1.3, Statut contemporain des dialectes allemands.

Une intégration bénéfique

L'argument principal en faveur de l'intégration des variétés régionales en classe touche les objectifs de l'approche communicative concernant l'input¹⁰ authentique, tel que discuté précédemment¹¹. Il semble en effet logique, lorsqu'on préconise l'étude de la langue telle qu'elle se retrouve dans un contexte de communication naturelle et non pédagogique, de mettre au premier plan le vernaculaire, et donc les variations géographiques qui le façonnent, plutôt que le standard. Les chercheurs qui se positionnent dans cette veine (e.g. Bacon 1992; Shenk 2014; Shiri 2013; Fakhri 1995; Repetti 1996) s'opposent donc à ce que Ryding appelle le « reverse privileging » en ALS (2006 cité dans Shiri 2013 : 566), soit le processus par lequel le système secondaire formel est enseigné alors que le système primaire, lui, ne l'est pas. Ce phénomène, qui s'illustre dans la plupart des programmes didactiques des classes de langues secondes, propage l'idée inexacte d'une homogénéité linguistique et culturelle auprès des apprenants. Dans cette ligne de pensée, Lynch Allison (2012 : 45) est d'avis que pour éviter l'enseignement d'une forme idéalisée de la langue, il est important d'initier les élèves aux différences entre la langue parlée et écrite et de les sensibiliser à l'existence des variétés linguistiques. L'élargissement du champ de compétences langagières, davantage d'aisance lors de conversations avec les locuteurs natifs et une compréhension plus nuancée de la culture des communautés locutrices ne sont que quelques avantages associés à cette pratique. Bien entendu, il ne s'agit pas ici de se défaire complètement de la langue standard en classe, car celle-ci, en sa qualité de langue de prestige, demeure un code culturel essentiel. Elle prévaut également lors de la communication à l'écrit. L'intégration des variétés régionales en classe s'exprime plutôt par la sensibilisation des élèves par des ateliers et des capsules culturelles, mais aussi par l'utilisation de matériel authentique, par exemple de pistes audio qui reflètent cette diversité linguistique lors d'exercices d'écoute. Brown (1968), Flowerdew (1994) et Wilcox (1978) (cités dans Major, Fitzmaurice, Bunta & Balasubramanian, 2005), entre autres, ont mené des recherches quant à l'impact des dialectes sur la compréhension orale d'apprenants de langues secondes et ont conclu que la familiarité avec différents accents et dialectes de la langue (et donc l'exercice d'écoute fréquent) facilite la compréhension en contexte de communication réelle. Major & al. considèrent donc que le contact répété avec différentes variétés

¹⁰ L'input, concept développé par Stephen Krashen, est l'ensemble des données et informations avec lesquelles l'apprenant est mis en contact dans la langue cible.

¹¹ Voir 2.1.3, Le locuteur natif et le concept d'authenticité

régionales n'est pas négligeable pour les étudiants, puisqu'il est bénéfique pour leur futur de locuteur : « In terms of pedagogy, if listening comprehension is affected by different dialects to which students are likely to be exposed, teachers should consider ways to prepare them to understand a range of different dialects » (2005 : 39).

Dans un même ordre d'idée, la valorisation des variétés régionales en classe de langue seconde a l'avantage d'éveiller la conscience des apprenants à la richesse et à la diversité des cultures locales, plutôt que de promouvoir ce que Krumm appelle « eine monolinguale und monokulturelle Germanistik » (2006 : 466). De plus, la mise en lumière d'aspects géographiques et sociologiques par des discussions en classe sur le sujet ouvre la porte à une meilleure compréhension des enjeux sociaux, politiques et économiques des représentations linguistiques des langues et des variétés. Selon Deumert et Spratt, des ateliers sur la dialectologie peuvent ainsi servir de tremplin à une variété d'apprentissages utiles pour les apprenants : « dialectology units can also serve to introduce students to questions of language attitudes (opinions people have about 'good' and 'bad' language usage) as well as ideological concepts such as standard language, correctness and language norms » (2005 : 84). Les représentations linguistiques ne se composent en effet pas que d'opinions à caractère linguistique, elles sont aussi à l'image de la société qui les entretient. Souvent, elles se traduisent également par des jugements portés sur les locuteurs de cette variété (Baßler et Spiekermann, 2001; Hundt, 2012). Davantage d'information à ce sujet prévient donc chez l'apprenant l'adoption de stéréotypes négatifs et de préjugés envers ces communautés et éveillera plutôt sa curiosité vis-à-vis de leurs particularités langagières et culturelles. Pour résumer, il résulte de l'intégration des variétés régionales en ALS une manière plurielle d'aborder la culture (ou plutôt, les cultures) rattachée à une langue, plutôt que de la présenter comme foncièrement monolithique et nationale.

Certains aspects techniques de l'apprentissage de la langue seconde se trouvent également facilités par l'ouverture envers la variation linguistique en classe. Le discours métalinguistique que permet l'intégration de celle-ci dans le curriculum ouvre en effet la porte à de plus amples discussions sur la grammaire, la prononciation et l'histoire de la langue (Lynch Allison, 2012 : 6). Dans le cas de l'allemand, une comparaison entre différents phénomènes observés auprès des dialectes du Sud et du Nord pourrait être le tremplin vers une leçon concernant les mutations consonantiques ou les règles de prononciation des diphtongues, par exemple. Baßler et Spiekermann soulignent quant à eux la

problématique de la surreprésentation des différences lexicales des variétés régionales, par rapport aux différences phonologiques, par exemple, dans les manuels scolaires, lorsqu'ils s'y trouvent : « Phonologische, prosodische, morphologische und syntaktische Merkmale werden vernachlässigt bzw. sprachlich nicht authentisch dargestellt » (Baßler et Spiekermann 2001 : 14). Ces éléments, bien que rarement abordés en classe d'ALS peuvent être très révélateurs du fonctionnement de la langue et ouvrir les perspectives face à de nouvelles façons d'envisager les stratégies d'enseignement des notions grammaticales.

Des objections légitimes

Malgré les avantages mis de l'avant par les approches modernes en didactique des langues secondes, l'intégration des variétés régionales dans le curriculum pédagogique est dans les faits moins simple qu'il n'y paraît. En pratique, cette idée représente effectivement un grand défi pour les professeurs de langues. Byram (2014 : 219) souligne que le plus souvent les professeurs mentionnent le manque de temps : le temps pour incorporer ces notions au plan de cours déjà chargé et le temps pour créer des contacts à l'international, trouver le matériel et faire les recherches nécessaires. Lynch Allison, qui a mené une étude auprès de 40 professeurs d'allemand membres de l'*American Association of Teachers of German* (AATG) au sujet des dialectes allemands en classe de langue seconde, note que ceux-ci soulevaient également les points suivants : « inadequate textbook support, insufficient personal knowledge, and a lack of additional teaching resources » (Lynch Allison 2012 : 49). En résumé, les professeurs se sentent démunis face à cette approche, car les outils disponibles et leurs propres connaissances ne suffisent pas selon eux à la création d'un tel programme. Dans un autre ordre d'idée, Lynch Allison souligne que la majorité des professeurs qui n'intégraient pas les dialectes dans leur plan de cours montraient un attachement pour les méthodes traditionnelles : certains disent préférer enseigner uniquement la langue standard, alors que d'autres considèrent que l'expérience ne vaut pas la peine si l'enseignant n'est pas lui-même locuteur natif d'un dialecte (Lynch Allison 2012 : 49). Une ouverture d'esprit de la part du corps enseignant est bien entendu essentielle à une intégration efficace des variétés régionales en classe.

Une inquiétude supplémentaire face à la valorisation des variétés régionales en ALS concerne la capacité cognitive des apprenants à distinguer adéquatement les variétés explorées en classe du

standard, dans leur pratique de la langue, c'est-à-dire la capacité à discerner les usages appropriés selon la situation. Ammon (1995 cité dans Hirschfeld, 1997: 183-184), écrit par exemple : « Anfänger [könnten] durch die Einführung mehrerer sprachlicher und aussprachlicher Varianten verwirrt werden [...]. In der Tat dürften Lernende, auch im perzeptiven Bereich, nicht überfordert werden ». Cette crainte de créer la confusion chez l'apprenant est documentée dans plusieurs études portant sur les représentations des enseignants face aux variétés linguistiques en ALS (Shiri 2013; Lynch Allison 2012). Aucune étude jusqu'à présent n'a su efficacement confirmer ou infirmer le bien-fondé de cette inquiétude. Cependant, il ne faut pas négliger le fait que chacun pratique naturellement et inconsciemment cet exercice de différenciation de formes et de style dans son quotidien et donc que ce phénomène n'est pas entièrement étranger aux apprenants a priori. Il est vraisemblable qu'une prise de conscience de ce dernier permettent aux élèves de créer des liens entre leur usage courant de la langue et le code de la nouvelle langue seconde, ce qui, plutôt que de présenter une difficulté, tendrait à faciliter l'apprentissage.

Cela dépend bien entendu de qui est attendu de l'étudiant en termes de performance en situations d'évaluation, car la question de l'intégration des variétés régionales en classe de langue seconde se corse lorsqu'il est question de la place exacte que celles-ci doivent occuper dans le curriculum. Par exemple : les connaissances de l'apprenant à ce sujet doivent-elles être mesurées et jusqu'à quel point? Doit-on attendre de l'apprenant qu'il puisse s'exprimer dans ces variétés, ou s'agit-il plutôt de connaissances qui peuvent demeurer passives (en compréhension, par exemple)? Il existe bien entendu de nombreuses façons d'enseigner et d'intégrer ce matériel. Xinxiao recommande quant à lui déplore ce qu'il appelle l'enseignement de la « culture as fact » (2012 : 19), c'est-à-dire un apprentissage qui requiert de l'élève l'apprentissage systématique de connaissances statiques, telles que des dates, des événements ou des traditions stéréotypiques. À son avis, ces notions sont mieux intégrées dans une approche qui favorise la réflexion plutôt que l'apprentissage mot à mot. C'est-à-dire que le programme d'ALS qui présente cette matière devrait avant tout encourager les initiatives, les découvertes et l'apprentissage actif et présenter la culture comme plurielle et mouvante. Il est cependant certain que le temps, l'effort et l'implication qu'un programme peut exiger de ses élèves est limité et qu'il est déraisonnable d'attendre de ces derniers qu'ils maîtrisent le code de la langue standard et de toutes ses variétés régionales, comme le mentionne Shiri (2013 : 567) au sujet de l'enseignement de l'arabe.

Dans cette optique, un problème supplémentaire que pose cette approche en ALS est donc le choix de la ou des variété(s) discutée(s) en classe : devrait-il être question de la variété parlée par la plus grande partie de la population ou de celle qui diffère le plus du standard (qui a le plus grand potentiel de créer des problèmes d'incompréhension chez l'apprenant)? Lynch Allison, qui a exploré le sujet des dialectes allemands en ALS, détermine plusieurs critères qui pourraient être observés :

My research has led me to acknowledge that choosing which German dialects to teach is highly subjective and can be based on numerous factors. Materials developers, teachers, and other educational authorities may wish to base their selections around educational advantages; major cities; major dialect varieties; cultural, historical, or political events; national differences; or literature, time periods, or topics covered in a course; among others. (2012: 41-42)

Au cours des interviews de l'étude de Lynch Allison, certains professeurs interrogés affirment quant à eux que le choix doit prendre en compte la probabilité de rencontre de la variété en contexte naturel : « dealing with dialects they may never encounter is a waste of time » (2012 : 49). Dans le même ordre d'idée, Baßler et Spiekermann (2001) suggèrent de mettre de l'avant les variétés qui sont géographiquement les plus proches ou qui ont un lien politique pertinent avec le pays du lieu d'enseignement. Ces critères s'appliquent cependant difficilement au cas des classes d'allemand langue seconde au Québec, puisque les pays germanophones ne sont pas éloignés les uns des autres de manière significative d'un point de vu nord-américain. Cependant, il pourrait être intéressant de noter ici les relations (para-) diplomatiques entre le Québec et la Bavière.

Le cas de l'allemand

Il n'est pas évident que l'allemand occupe une place particulière dans ce débat, alors que son standard est réputé suprarégional et que les pays dont c'est la langue officielle sont contigus, à la différence de l'espagnol par exemple (ou même du français), qui doit faire face au défi de concilier différents standards séparés par l'océan atlantique. Malgré tout, l'allemand est considéré comme une langue « pluricentrique », c'est-à-dire que le standard varie selon plusieurs centres géographiques. On identifie généralement trois pôles principaux : l'Allemagne, la Suisse et l'Autriche¹². En plus de cette

¹² Malgré tout, comme Lynch Allison le rappelle ici, les trois pays respectent en pratique un même standard écrit : « As noted, GSG [German Standard German] is the official written language; this is reflected in spelling

diversité germanophone en Europe, on reconnaît à l'intérieur de l'Allemagne même une grande richesse dialectale¹³ associée à des cultures locales diversifiées.

La question de l'intégration des variétés géographiques de l'allemand en ALS est née de la volonté de mise en valeur de cette mosaïque linguistique particulière. Comme c'est le cas de la majorité des langues en ALS cependant, « Die vorherrschende Meinung insbesondere bei DaF¹⁴-Lehrern und bei den meisten Lehrbuchverlagen scheint zu sein, dass sich der DaF-Unterricht hauptsächlich auf die Vermittlung der deutschen Standardsprache beschränken muss und soll. Dies spiegelt sich zum einen in der Vernachlässigung regionaler Varietäten in DaF-Lehrwerken zugunsten der Standardsprache wider » (Baßler et Spiekermann 2001 : 1). Baßler et Spiekermann notent par contre une évolution dans la tradition de l'enseignement de l'allemand langue seconde au cours des deux dernières décennies. Ils remarquent en effet l'occurrence de plus en plus régulière de la thématisation des variétés nationales dans les manuels scolaires à l'attention des apprenants d'allemand, mais aussi la représentation occasionnelle de certaines variétés régionales (par exemple, un dialogue en langue standard entre locuteurs possédant un léger accent régional, la plupart du temps bavarois) (Baßler et Spiekermann 2001 : 1).

Malgré la richesse des variations linguistiques régionales qui existent en Allemagne, il ne va pas de soi que celles-ci aient une place dans l'enseignement de l'allemand langue seconde, car il semble peu vraisemblable qu'elles aient un grand impact dans les communications quotidiennes des Allemands. Baßler et Spiekermann, dans un article intitulé *Dialekt und Standardsprache im DaF-Unterricht, wie Schüler urteilen – wie Lehrer urteilen* se sont penchés sur la question. Dans une étude menée auprès de 150 étudiants et 15 professeurs d'allemand langue seconde de l'Institut Goethe et du *Sprachenkolleg für studierende Ausländer* à Fribourg (*Freiburg-im-Breisgau*), portant sur leurs représentations au sujet de l'intégration des variétés régionales en classe, une des interrogations des chercheurs était la suivante : « Sind den Befragten unterschiedliche sprachliche Varianten des Deutschen bei Gesprächen mit Muttersprachlern aufgefallen? » (Baßler et Spiekermann 2001 : 11). Les

reforms moderated by the *Rat für deutsche Rechtschreibung* to which all three countries adhere, as well as Liechtenstein, the autonomous province South Tirol, and the German-speaking community of the Kingdom of Belgium. (Although Luxembourg uses GSG as an administrative language, they do not follow the spelling reforms; their national language is Lëtzebuergesch). » (2012 : 40-41)

¹³ Voir 3.1.1, Bref historique

¹⁴ Deutsch als Fremdsprache (allemand langue seconde / allemand langue étrangère)

résultats de cette étude ont montré que 75,6% des apprenants et 100% des professeurs avaient déjà eu un échange au cours duquel ils avaient distingué une variété linguistique. Les auteurs précisent que la durée du séjour en Allemagne influe évidemment sur l'expérience des apprenants : « ein überwiegender Teil derjenigen, die das Deutsche als eine einheitliche Sprache empfinden, ist weniger als ein Dreivierteljahr in Deutschland » (Baßler et Spiekermann 2001 : 11). Il est également à noter que Fribourg est une ville du Sud de l'Allemagne, où la concentration dialectale est généralement considérée comme étant plus riche qu'au Nord. Ces résultats montrent cependant l'importance des dialectes dans le quotidien linguistique en Allemagne et la portée que peuvent avoir les variétés régionales sur le vécu des étudiants en situation de communication naturelle.

2.3 Description du groupe étudié

2.3.1 Le programme d'assistanat Allemagne/Québec

En Allemagne et au Québec, comme ailleurs en Europe (au Royaume-Uni et en France, entre autres), des programmes d'échanges d'assistants de langue ont été mis en place au cours du 20^{ème} siècle pour faire la promotion de la langue et de la culture du pays (ou de la province dans le cas du Québec) et de favoriser la mobilité et la formation d'étudiants à l'étranger. Celui qui est présentement en vigueur entre l'Allemagne et le Québec est le fruit du partenariat entre deux instances financées par leurs gouvernements respectifs, *le Pädagogischer Austauschdienst*¹⁵ (PAD) en Allemagne et l'organisme Échanges Azimut (éducation internationale) au Québec.

Le Pädagogischer Austauschdienst

L'organisation allemande se rapporte à la *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* (*Kultusministerkonferenz* en plus court ou KMK), soit la *Conférence permanente des ministres de l'éducation des länder* en français. Celle-ci permet à tous les länder de collaborer sur des projets communs touchant entre autres l'éducation¹⁶. Le rôle du PAD, quant à lui, est de favoriser les échanges linguistiques entre étudiants et de faire la promotion de l'apprentissage interculturel :

¹⁵ Le Service des échanges pédagogiques

¹⁶ Kultusministerkonferenz, (consulté le 03/07/2017)

*Unsere Arbeit dient dem interkulturellen Dialog und der Völkerverständigung. Wir fördern europäische und internationale Kompetenz, das Fremdsprachenlernen und die Aufgeschlossenheit für die deutsche Sprache und Kultur im Ausland. Die durch unsere Programme ermöglichte Zusammenarbeit von Institutionen und Personen aus dem Schulbereich auf europäischer und internationaler Ebene soll zur Verbesserung der Qualität des Lehrens und Lernens führen.*¹⁷

En ce sens, l'organisation fonctionne en accord avec les objectifs en matière d'éducation qu'a formulés l'Union Européenne, soit la construction d'une identité européenne basée sur la tolérance envers les autres cultures et les autres langues. L'enjeu de la diffusion des langues et de la diversité linguistique est en effet inscrit à l'article 22 de la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne. À ce sujet, le site de la Commission Européenne note entre autres : « La coexistence harmonieuse de nombreuses langues en Europe est un symbole puissant de l'aspiration de l'UE à l'unité dans la diversité, qui est un des piliers du projet européen »¹⁸. Byram et Zarate (1996, cité dans Putsche 2011), auteurs d'un dossier sur le « citoyen européen » pour le conseil de l'Europe, soulignaient déjà en 1996 le « rôle central [des enseignants de langue] (...) dans la préparation des jeunes pour une citoyenneté démocratique pleine et active dans la nouvelle Europe ». En ce sens, le PAD, comme institution participant au projet politique de la mobilité de la jeunesse allemande a des fins de diffusion des langues et des cultures, assume une grande responsabilité. Pourtant, son projet existait bien avant la fondation de l'Union européenne.

Le PAD fut fondé en 1952 dans le but de combler l'absence d'une institution centrale pour les échanges étudiants et enseignants. L'objectif de cette nouvelle institution était alors le suivant: «Brücken bauen, Verständnis über nationale Grenzen hinweg schaffen und Schüler mit den Werten einer demokratischen Gesellschaft vertraut machen» (Löhrmann, 2012 : 2). Ceci n'est pas sans nous rappeler les objectifs contemporains de la politique de formation de l'Union Européenne mentionnés plus haut, cependant dans le contexte historique où l'Allemagne (ou plutôt la République fédérale d'Allemagne, soit la partie occidentale de l'Allemagne d'après-guerre) était confrontées aux conséquences de la Deuxième Guerre mondiale, les expressions «familiariser les étudiants avec les valeurs démocratiques » (« *Schüler mit den Werten einer demokratischen Gesellschaft vertraut machen* ») et « jeter des ponts » (« *Brücken bauen* ») prennent un tout autre sens. À cette époque,

¹⁷ Kultusministerkonferenz, <https://www.kmk-pad.org/pad/leitbild.html> (consulté le 03/07/2017)

¹⁸ La commission européenne, http://ec.europa.eu/education/policy/multilingualism/linguistic-diversity_fr (consulté le 03/07/2017)

l'Allemagne de l'Ouest, territoire résultant, en 1949, des trois zones d'occupation occidentales, cherche à tisser de nouveaux liens avec ses voisins occidentaux et à se dissocier d'un passé (pas si lointain) entaché par des événements violents ayant marqué l'imaginaire collectif. Il n'est donc pas surprenant de constater qu'un de ses premiers partenaires d'échange à cette époque ait été les États-Unis. Il va sans dire que cette initiative est aussi grandement influencée à l'époque par la tutelle américaine visant une « rééducation » et une « réorientation démocratique » des Allemands de l'Ouest. Parmi les premiers programmes mis en place on remarque déjà une plate-forme d'échange d'enseignants de langue à des fins de formation¹⁹. L'échange d'assistants de langue allemande, cependant, est un phénomène qui remonte à une période bien antérieure.

Dès le tournant du 20^{ème} siècle, des liens politiques et institutionnels sont créés pour la première fois entre la France, l'Angleterre et la Prusse pour favoriser le déplacement de moniteurs de langue. Cette nouvelle politique est entre autres motivée par un mouvement de réforme de l'enseignement des langues modernes cherchant à s'éloigner de la méthode grammaire-traduction traditionnelle²⁰. Pour Sébastien Rival, ce phénomène particulier d'ouverture sur l'apprentissage des langues dans l'Europe du 20^{ème} siècle tient à deux prémisses fondamentales : « d'une part, une évolution de la perception par l'opinion publique des relations internationales qui crée un besoin et invite à l'étude d'une langue étrangère; d'autre part, une volonté d'innover de la part des représentants d'une discipline pour satisfaire les exigences de cette opinion publique et, par la même occasion, asseoir leur position dans le champ où ils se situent » (2012 : 23). Dans ce sens les assistants de langue sont le symptôme d'un tournant dans la façon de penser la didactique des langues, qui accompagne nécessairement un changement de mentalité vis-à-vis de l'altérité et de la culture d'autrui.

Échanges Azimut

Vu sa création relativement récente, il est plus difficile de trouver de l'information sur l'historique du programme d'échange québécois, Échanges Azimut. Il s'agit en fait d'une plate-forme administrée par Éducation internationale, une coopérative à but non lucratif de services de

¹⁹ Kultusministerkonferenz, <https://www.kmk-pad.org/pad/geschichte.html> (consulté le 03/07/2017)

²⁰ Kultusministerkonferenz, <https://www.kmk-pad.org/pad/geschichte/kurze-geschichte-des-pad.html> (consulté le 03/07/2017)

développement et d'échanges en éducation fondée en 2001²¹. Son mandat, octroyé par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, vise principalement l'ouverture du réseau scolaire sur le monde²². Le programme Azimut quant à lui regroupe plus spécifiquement « les échanges linguistiques et culturels d'Éducation internationale proposés aux élèves du secondaire, aux étudiants du collégial et de l'université et aux enseignants du primaire »²³ et joue donc le rôle d'organisme partenaire avec lequel les organisations étrangères, comme le PAD, font affaire pour la planification des échanges internationaux. Le partenariat entre le Québec et l'Allemagne remonte quant à lui à l'année 1999, alors que les échanges d'assistants relevaient directement de l'ancien ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport du Québec (maintenant ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec). De nos jours, le programme Azimut entretient également un partenariat avec le Royaume-Uni (depuis 1980) et le Mexique (depuis 2009). L'information en ce qui concerne l'histoire des échanges linguistiques à l'international au Québec est malheureusement dispersée et très peu abondante. Il est donc difficile de déterminer les motivations de la création du programme et même la nature des organismes privés ou publics qui l'ont précédé. Il s'agit d'un domaine qui mériterait une recherche plus approfondie.

2.3.2 Les assistants de langue seconde

Pour en arriver à mieux comprendre ce qu'est un assistant de langue, il est pratique de se tourner vers la description de son profil type et de son rôle tel que décrits par le PAD et Échanges Azimut. D'abord, selon les critères du programme allemand, un assistant doit être un adulte de moins de 29 ans, étudiant à l'université. Il doit également être citoyen allemand. Ensuite, pour l'échange au Canada francophone, il est spécifié que le futur assistant doit avoir fait des études touchant le français et que la priorité sera donnée à ceux qui visent une carrière en éducation²⁴. Le séjour de l'assistant d'allemand au Québec s'étend de septembre à la fin-avril et celui-ci reçoit un salaire de 13 600\$ (2017-

²¹ Éducation internationale, <http://www.education-internationale.com/qui-sommes-nous/education-internationale-en-bref/> (consulté le 03/07/2017)

²² Échanges Azimut, <https://www.echanges-azimut.com/quisommesnous/> (consulté le 03/07/2017)

²³ Ibid.

²⁴ Kultusminister Konferenz. 2018. *Als Fremdsprachen- assistenzkraft im Ausland unterrichten. Informationen für Interessierte*. Brochure en format PDF repérée à : <https://www.kmk-pad.org/programme/fremdsprachenassistentzkraefte.html> (consulté le 20/12/2018), p.4.

2018) pour toute la durée des 8 mois pour environ une quinzaine d'heures de travail par semaine²⁵. Par ailleurs, une subvention par assistant est versée aux établissements d'enseignement qui en accueillent un²⁶. Comme le Québec ne prévoit pas l'enseignement des langues secondes obligatoires autres que l'anglais à son programme scolaire, les assistants de langue allemande sont généralement assignés aux cégeps (collèges d'enseignement général et professionnel) et aux universités qui offrent des cours d'allemand. Le programme estime accueillir chaque année environ 50 assistants provenant de ses trois pays partenaires²⁷.

Afin de participer au programme du PAD, les étudiants allemands doivent présenter leur candidature et passer un entretien. Dans le guide adressé aux futurs assistants, l'organisme indique les critères pris en compte par l'intervieweur :

In dem Gespräch sollen die Bewerberinnen und Bewerber nachweisen, dass sie:

- *Eine gute Ausdrucksfähigkeit in der Muttersprache besitzen*
- *Sich in der Sprache des Ziellandes gut verständigen können*
- *Sich für politische Tagesfragen interessieren*
- *Über allgemeine Kenntnisse des eigenen Landes und Gastlandes verfügen*
- *Sich um erste Einblicke in die Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichtes bemüht haben*
- *Vorstellung von den Aufgaben eines/einer FSA haben*²⁸

En ce qui concerne la présente étude, les points de la liste qui se distinguent sont ceux qui soulignent les connaissances du pays d'origine et d'accueil, qui touchent la spécificité linguistique de la province du Québec, mais surtout le premier point qui insiste sur la « capacité de l'étudiant à bien s'exprimer dans sa langue maternelle ». Ici, on ne précise pas comment est évaluée la « bonne maîtrise » de la langue. Puisque les variations régionales sont un point central de l'étude, on doit ici nécessairement s'interroger sur l'influence potentielle des variétés linguistiques sur le choix

²⁵ Kultusminister Konferenz. 2018. Als Fremdsprachen- Assistentkraft im Ausland unterrichten. Informationen für Interessierte. Brochure en format PDF repérée à : <https://www.kmk-pad.org/programme/fremdsprachenassistentkraefte.html> (consulté le 20/12/2018), p.7.

²⁶ Échanges Azimut, <https://echanges-azimut.com/recevoir-assistant-de-la-langue/> (consulté le 20/12/2018)

²⁷ Ibid.

²⁸ Kultusminister Konferenz. 2018. Als Fremdsprachen- assistentkraft im Ausland unterrichten. Informationen für Interessierte. Brochure en format PDF repérée à : <https://www.kmk-pad.org/programme/fremdsprachenassistentkraefte.html> (consulté le 20/12/2018), p.9.

d'embauche des assistants. Il semble en effet que ce critère observé cherche plutôt implicitement à évaluer la maîtrise de l'allemand standard par le postulant.

Le rôle de l'assistant

Le rôle de l'assistant tel que décrit par les deux organismes consiste à monter et à diriger « des activités orales complémentaires au programme qui faciliteront [l'] apprentissage de la langue seconde »²⁹. Selon cette définition, les assistants de langues sont donc avant tout des moniteurs linguistiques, désignés entre autres pour ce qui a trait à l'enrichissement. D'autres aspects s'ajoutent à cette prémisse, soit celui d'agent communicateur de culture: « les assistants doivent faire valoir auprès des élèves leur mode de vie et leur culture d'origine »³⁰, mais également d'agent motivateur : « [sie agieren] als authentisches Vorbild und tragen durch Diskussionsbeiträge und Ideen dazu bei, den Unterricht zu beleben, die Schülerinnen und Schüler zu motivieren und deren Interesse für die Fremdsprache zu intensivieren »³¹. Dans cette dernière citation, la dénomination « *authentisches Vorbild* », comme discuté au chapitre précédent³², n'est pas anodine. Il s'agit en effet d'un critère constitutif de la vocation du moniteur de langue moderne. Outre la confirmation du critère d'authenticité, la description du rôle de l'assistant selon les institutions révèle que ce dernier se voit confier des objectifs, mais sans indications précises sur le moyen d'accomplir sa tâche. En pratique, cela permet une grande liberté d'interprétation vis-à-vis sa fonction, comme le mentionne Rival (2012 : 5) : « Le manque de précision quant au rôle exact de l'assistant [offre] (...) une large marge de manœuvre aux différents acteurs de l'échange ». En effet, le résultat du travail de l'assistant est attribuable à l'influence de trois acteurs (l'assistant lui-même, l'école hôte et le programme d'échange) dont les opinions concernant l'utilité du moniteur, ses tâches et ses outils de travail entre autres peuvent varier. Sur le sujet, Ehrenreich (2004 : 337) note que : «Die Schul- und Unterrichtssituation der einzelnen Assistenten scheint auf den ersten Blick sehr heterogen. Von

²⁹ Échanges Azimut, <https://www.echanges-azimut.com/stages-linguistiques/accueillir-assistant/> (consulté le 03/07/2017)

³⁰ Échanges Azimut, <https://www.echanges-azimut.com/stages-linguistiques/accueillir-assistant/> (consulté le 03/07/2017)

³¹ Pädagogischer Austauschdienst (PAD) des Sekretariats der Kultusministerkonferenz et Nationale Agentur für EU-Programme im Schulbereich, *Fremdsprachenassistentenkräfte in Deutschland. Ein Wegweiser für Schulen*. 2016. Brochure en format PDF repérée à : <https://www.kmk-pad.org/programme/fremdsprachenassistentenkraefte/gastschulen-in-deutschland/> (consulté le 03/07/2017)

³² Voir 2.1.3, Le locuteur natif et le concept d'authenticité

fünf-Minuten-Konversationshäppchen in der Kleingruppe bis zu regulärem Unterricht anhand des Lehrbuchs sind an den Schulen im Zielsprachenland alle Einsatzformen für *assistants* denkbar ». Dans le cas du Québec, une des formes les plus répandues de participation de l'assistant est généralement l'atelier, soit un temps variable prévu à l'extérieur de la classe où de petits groupes d'élèves rejoignent l'assistant dans un local pour participer à des activités thématiques d'enrichissement, habituellement sans la supervision du professeur. Malgré cela, la fonction pratique du rôle de l'assistant est toujours difficile à cerner et ouvre la porte à une confusion concernant leur place concrète dans le processus d'apprentissage. Certains chercheurs qui se sont penchés sur le sujet (Byram et Alred, 1996; Ehrenreich, 2012) en viennent à la conclusion qu'une grande partie des assistants, qui entrent pourtant en fonction avec une motivation élevée, ne sentent pas que leurs services sont utilisés efficacement (voir Byram et Alred, 1996 : 278, « *under-used* »). L'imprécision entourant le rôle de l'assistant peut cependant également donner lieu à une grande créativité dans le choix des thématiques explorées en atelier par exemple, ce qui n'est pas négligeable. Cela dépend bien entendu de la personnalité de l'individu lui-même et du degré de liberté octroyé au moniteur de langue par les professeurs et l'école.

Lorsqu'on explore le rôle de l'assistant de langue, on en vient naturellement à se poser la question de son utilité : pourquoi engage-t-on ces moniteurs de langue et ce, depuis bien avant la création des deux institutions partenaires? L'assistant de langue étrangère doit son existence, comme mentionné plus haut, à la représentation du locuteur natif comme modèle « authentique » de la langue cible. Mis à part la nature conflictuelle du concept de l'« authenticité », tel que discuté précédemment dans les concepts de référence³³, cette représentation implique que le locuteur natif est d'intérêt pour l'apprenant de langue seconde de par sa proximité avec la culture cible. Il est en d'autres mots le fidèle représentant de ce à quoi l'étudiant aspire. Longtemps, le niveau de compétence du locuteur natif a aussi été considéré comme la visée de tout apprentissage linguistique. Il est maintenant entendu, depuis le développement de l'approche communicative en enseignement des langues secondes, qu'il n'est pas raisonnable de prétendre pouvoir en arriver à la maîtrise d'une langue au même niveau qu'une personne dont c'est la langue maternelle. Cependant, la valeur de sa présence dans le cours de langue n'en est pas diminuée. Il représente en effet toujours le locuteur avéré de la langue cible, donnant l'exemple du citoyen typique de cette

³³ Voir 2.1.3, le locuteur natif et le concept d'authenticité

culture avec laquelle l'apprenant veut pouvoir communiquer et ayant le devoir de transmettre une image juste de celle-ci (en opposition ou en complément à la version parfois édulcorée et trop idyllique du manuel scolaire et aux autres stéréotypes véhiculés). Être en contact direct avec un locuteur natif signifie également avoir la possibilité de se faire l'oreille au langage dans une situation de communication réelle et d'acquérir des ressources utiles à la communication dans le « vrai » monde (Lightfoot 2016 : 25). En effet, les échanges construits dans un langage basé sur la forme écrite de la langue peuvent sembler artificiels et incongrus. Selon Shrum et Glisan (2005 cité dans Lightfoot 2016 : 24-25),

inappropriate rules applied to spoken language can come across to learners as artificial, stilted, and unnatural, and this in turn can have a negative impact on learner motivation. We confront a linguistic mismatch when using a written language code as a complete model for a spoken language, since we know that these two systems are different in nature.

Ce problème souligné par Shrum et Glisan rappelle le rôle de l'assistant en tant qu'agent motivateur, puisque le contact avec la culture cible est non seulement bénéfique pour l'aspect pratique de l'apprentissage d'une langue, il apparaît également comme un facteur déclencheur d'enthousiasme, de curiosité, d'engouement pour elle. Sur bien des points, l'accueil d'un assistant de langue seconde représente donc un atout majeur pour les apprenants, cependant Gaillard (2004 : 119) souligne que « l'assistanat ne remplit pas l'ensemble des attentes que l'on nourrit à son endroit. (...) En dépit (...) des efforts généralement consentis au plan local, on a le sentiment que le potentiel qu'ils (les assistants) représentent pourrait être beaucoup plus largement mis à profit ».

Un autre aspect de leur rôle à ne pas négliger est leur influence en tant qu'ambassadeur d'un pays étranger et donc porteur d'une importance politique. Comme l'indique Sébastien Rival, qui se range derrière l'argument de l'historien de l'éducation Herbert Christ, l'enseignement des langues est un fait politique, ayant des causes et des conséquences politiques :

En ce sens, puisque la revendication institutionnelle reflète nécessairement la demande d'une partie des opinions publiques et de ses représentants politiques, la mise en œuvre d'un échange académique ou scolaire – comme l'échange d'assistants de langue étrangère – suite à la signature d'une convention entre deux Ministères de l'éducation n'est pas un simple fait éducatif. (Rival 2012 : 16)

En effet, bien qu'il soit difficile de déterminer si les assistants eux-mêmes, en tant que participants à un programme gouvernemental, « théoriquement sélectionnés sur des critères académiques et non politiques » (Rival 2012 : 19), se considèrent comme des agents de la politique culturelle nationale, mais tout indique que leur présence à l'étranger sert des intérêts gouvernementaux. Il en vient à se demander quels sont ceux-ci exactement, car de prime abord, l'enseignement des langues semble être un domaine généralement neutre. Considérant cependant que la langue est aussi, plus qu'un simple outil de communication, un élément central de la fondation d'une identité collective – en particulier de type national –, elle prend alors sa place dans une politique de transmission culturelle à l'étranger : « Politisch ist sie [die Sprache] nebenbei bemerkt auch dadurch, dass sie im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik als „Exportartikel“ verstanden wird und so mit ihrer Vermittlung durchaus handfeste wirtschaftliche Interessen verbunden sind » (Hensel 2000 : 32).

Tous les aspects entourant le rôle de l'assistant, qu'il s'agisse du volet linguistique, culturel, motivateur ou politique de son travail, peuvent être bouleversés par le défi que constitue la variation linguistique³⁴. Cette dernière a en effet une influence autant sur les aspects phonologique, lexical et syntaxique de la langue (qui rejoint l'enjeu de la langue « correcte » à enseigner en classe), que sur ses liens aux communautés linguistiques et à l'identité (qui touche directement l'enjeu de l'identité culturelle nationale dont il doit être ambassadeur). Un assistant confronté aux enjeux de la variation linguistique pourrait donc percevoir différemment son rôle dans la classe, c'est pourquoi il est d'autant plus intéressant d'évaluer l'influence de ces enjeux sur le travail de l'assistant de langue et aussi d'interroger ce dernier sur sa vision de la tâche qui lui est assignée.

2.3.3 Cohorte (2016-2017)

Pour la réalisation de cette étude, nous avons choisi de rencontrer en entrevues les membres de la cohorte présente au Québec de septembre 2016 à avril 2017. Cette cohorte étant composée d'une douzaine d'assistants, il était clair d'emblée que notre corpus serait réduit. Nous avons finalement pu 5 entrevues menées auprès des assistants. Cette étude ne prétend pas produire de résultats

³⁴ Qu'il s'agisse de sa propre variation ou de celle des autres, de celle son milieu d'origine ou de celle du pays d'accueil, la variation linguistique pose un défi à l'assistant de langue dans son travail en classe.

représentatifs à grande échelle puisqu'elle opère avant tout à l'intérieur d'un cadre interprétatif et auprès d'un petit échantillon d'assistants seulement. Elle vise plutôt à fournir une entrée en matière dans ce thème inexploré et d'ouvrir les horizons pour de futures recherches plus approfondies du sujet. Il serait bien entendu intéressant de produire une nouvelle étude où des données pourraient être recueillies auprès d'un plus large bassin d'assistants, ce qui permettrait de tirer des conclusions plus représentatives et plus précises des représentations linguistiques de ce groupe. Pour ce qui est de la présente étude, précisons qu'elle se veut donc avant tout exploratoire.

2.4 Étude qualitative

Lorsqu'il est question de l'étude des représentations linguistiques, les données peuvent être recueillies selon une méthode quantitative ou qualitative. Pour l'étude décrite dans ces pages, nous avons opté pour une méthode qualitative, soit une méthode qui vise à recueillir des éléments qualitatifs et à comprendre en profondeur des attitudes ou comportement. L'approche qualitative, contrairement à la méthode quantitative, ne s'appuie pas sur des données statistiques dans ce sens qu'elle ne mesure pas l'objet en tant que tel, mais se questionne plutôt sur son sens, comme l'explique Helfferich : «Qualitative Forschung rekonstruiert Sinn oder subjektive Sichtweisen zum Beispiel als (...) „Subjektive Theorien“ [...] oder „narrative Identität“» (Helfferich 2009 dans Putsche 2010 : 127). Toujours selon celui-ci, l'objectif de cette méthode en serait donc un de compréhension, travaillant avant tout à partir d'énoncés à l'oral, provenant la plupart du temps d'entretiens collectifs (*focus group*) ou individuels ou par des observations en situation menés auprès d'échantillons réduits.

Dans la mesure où l'étude présentée ici ne prétend pas obtenir un échantillon représentatif au sens statistique, compte tenu du corpus limité et du court temps octroyé pour réaliser les entretiens, la méthode qualitative semble tout indiquée. Elle s'impose pratiquement d'elle-même quant au cadre interprétatif que l'analyse des représentations linguistiques des assistants de langue allemande et leur rapport aux variétés régionales suppose. La méthode qualitative permet donc d'évaluer et d'analyser le discours des participants dans son entièreté, de mieux déceler leurs pensées et certitudes et d'approfondir la compréhension de la structure de leurs représentations, ce qu'une approche statistique ne permettrait pas. En outre, le contact direct avec les données humaines et tangibles s'en

trouve facilité et ouvre la porte à plus de discussions avec le participant sur le sujet traité, alors qu'il demeure plus difficile de sortir du cadre de l'étude avec une méthode quantitative.

Cela étant dit, la méthode qualitative présente également des inconvénients, dont, entre autres, la présence d'une plus grande part de subjectivité et une charge de travail plus importante rattachées à l'analyse des données. L'analyse interprétative du discours présuppose l'intervention du chercheur dans l'examen du sens des données, un risque de biais qui est généralement considéré comme moindre lors d'analyses statistiques. Le risque du concours de la subjectivité du chercheur dans le contexte de la présente étude réside dans la possible introduction de ses propres représentations linguistiques (ou même dans l'influence de ses attentes ou de ses opinions politiques) dans l'analyse. Cela exige entre autres un travail d'analyse prudent de la part du chercheur, qui s'ajoute au travail de défrichage de l'information, plus variée et plus abondante que dans le cas d'une étude quantitative. En effet, le produit de la méthode qualitative se présente généralement sous forme de texte, qui demande d'être organisé et éclairci, puis comparé et catégorisé afin d'en faire ressortir les thèmes et les données utiles à l'étude, ce qui rend nécessairement la démarche complexe et longue et ouvre la porte à des jugements erronés ou à des catégorisations hâtives (Maurer 2016 : 9). Dans le cadre de la présente recherche, les deux inconvénients mentionnés plus haut ont peu d'impact. Compte tenu du corpus limité de l'étude, les risques que ceux-ci se concrétisent se trouvent en effet diminués, sans toutefois disparaître. Le nombre de données étant réduit, leur interprétation sera moins laborieuse, ce qui, sans éliminer le risque d'intervention d'opinions dans l'analyse, préviendra déjà certaines erreurs de surgénéralisation et rendra plus évidents les égarements subjectifs. Pour ce qui est de la charge de travail augmentée, il va sans dire qu'un plus petit corpus réduit considérablement les désagréments engendrés par une analyse plus laborieuse, puisqu'elle sera faite à plus petite échelle.

Le travail sur les représentations linguistiques qui accompagne l'étude décrite ici s'accommode bien de la méthode qualitative dans la mesure où celle-ci permet une meilleure compréhension du phénomène observé chez les assistants de langue allemande. Le corpus restreint de l'étude bénéficie ainsi d'une analyse plus en profondeur, qui touche aux données humaines qui intéressent notre recherche, et son analyse présente moins de risque d'être affectée par les critiques parfois adressées à la méthode qualitative.

2.5 Entrevues semi-dirigées

Les entrevues sont un mode de collecte de données de plus en plus fréquent en recherche en didactique des langues. Selon Putsche (2010 : 133), cette pratique habituelle dans le domaine des sciences humaines est récemment devenue plus influente avec le développement de la recherche entourant la compétence culturelle en apprentissage des langues, plus particulièrement en lien avec l'étude des représentations sociales des langues. Plus flexible que le questionnaire, l'entrevue permet d'explorer plus en profondeur les systèmes de valeurs en présence derrière les représentations. Comme l'écrit Putsche (2010 : 126), qui s'inspire de Hopf (2004), l'entrevue « bietet die Grundvoraussetzung für das Verstehen des im Interview Gesagten und kann die Gründe der Aussagen und den damit verbundenen Einstellungen besser erfassen ». Il semble en effet logique et sensiblement plus aisé d'accéder aux images cognitives du participant au sujet des langues en contexte communicationnel, d'autant plus que ce dernier permet à l'interlocuteur d'explicitier et de préciser davantage sa pensée au besoin. Cette forme de collecte de données permet non seulement de créer un environnement de discussion convivial pour la personne interrogée et donc dans une certaine mesure d'accéder à des opinions plus intimes, mais aussi de s'adapter à ses réponses et à ses schémas cognitifs propres pour mieux saisir l'essence des représentations.

Dans le cas de cette recherche, nous avons opté pour un mode de collecte de données par entrevues semi-dirigées, qui suivent un cadre interrogatoire préétabli, mais qui permettent une plus grande flexibilité et ouvrent la porte à la discussion avec le participant. Nous considérons en effet le contact humain comme essentiel dans la compréhension des représentations linguistiques, puisqu'elles sont des schèmes complexes qui s'expriment avant tout socialement.

Hermanns (2009, cité dans Putsche 2010 : 133) énonce plusieurs critères concernant la tenue d'une entrevue qualitative efficace, dont nous nous sommes inspirées pour mener les entrevues de cette étude. Il nomme tout d'abord l'importance d'avoir un cadre d'entretien clair pour le participant. Être au courant du déroulement de la séance d'entrevue éliminera une part de stress et le mettra plus à l'aise. Cet environnement confortable demeure essentiel, car la personne interrogée doit sentir qu'elle a une liberté de parole et savoir qu'elle peut faire confiance au chercheur, sans quoi elle pourrait avoir des réticences à partager ses réflexions quant à ses représentations. De son côté, l'intervieweur

doit se garder d'intervenir personnellement dans l'entretien, mais surtout de laisser paraître physiquement ou verbalement une quelconque opinion sur les questions posées ou sur les réponses reçues, et ce même s'il est personnellement en accord ou en désaccord avec les énoncés. Hermanns recommande plutôt d'adopter une attitude de « naïveté » face aux réponses de l'interlocuteur, tout en restant cependant engagé dans la discussion (2009, cité dans Putsche 2010 : 133). Il est sans doute plus confortable pour le participant de s'ouvrir et de communiquer ses schèmes cognitifs lorsqu'il sent qu'il peut apprendre quelque chose à son interlocuteur. Une approche de supériorité scientifique trop manifeste risquerait à l'inverse de renforcer ses inhibitions et même de l'amener à questionner la validité de ses énoncés. Pour cette même raison, toujours selon Hermanns, le chercheur doit s'assurer que le niveau de difficulté de ses questions n'empêche pas le participant d'y répondre avec aisance (2009, cité dans Putsche 2010 : 133). Des questions simples, concrètes et autant que possible dépourvues de jargon scientifique auront un meilleur effet sur la personne interrogée, qui se sentira ainsi compétente et en confiance. En résumé, le chercheur doit porter une attention particulière à ce que le participant n'éprouve aucune crainte face à ses opinions et à éviter de créer le doute ou de la frustration chez lui.

Outre ces critères essentiels à respecter pour un entretien fructueux et efficace, il existe aussi des risques de biais à considérer lors du déroulement des entrevues semi-dirigées. Les entrevues sont des événements à la fois uniques et décisifs en ce sens qu'elles ne se produisent qu'une fois et que chaque détail peut être la clé d'un développement important pour l'étude, ce qui signifie que le chercheur doit redoubler de vigilance et être conscient en temps réel de son attitude et des réactions et inclinaisons de son interlocuteur. Hopf (2004, cité dans Putsche 2011 : 133) souligne entre autres la valeur d'une bonne écoute lors de l'entretien, afin de ne manquer aucun détail qui vaille la peine d'être précisé ou qui aurait une influence sur une autre question. Dans un contexte d'entrevue, le chercheur n'a qu'une chance de recueillir l'information dont il a besoin, c'est pourquoi son attention est primordiale. La formulation des questions est en soi un facteur qui peut aussi poser problème. En effet, malgré le travail méthodique préalable de rédaction de la grille de question, il peut arriver qu'au cours de la discussion le chercheur reformule certaines interrogations. Le danger, selon Hopf (2004, cité dans Putsche 2011 : 133), réside dans la suggestivité. Les entrevues semi-dirigées permettent une grande liberté de manœuvre quant à la structure, ce qui peut amener le chercheur à poser spontanément des questions qui pourraient influencer les réponses de la personne interrogée et biaiser les résultats. Il

s'agit là encore de possibles biais dont cette étude est consciente et auxquels nous avons porté une attention particulière au courant des entrevues auprès des assistants de langue allemande.

2.6 Structure des entrevues

2.6.1. Contexte et déroulement

Comme mentionné précédemment, l'activité menée auprès des participants consiste essentiellement en une entrevue semi-structurée conduite individuellement auprès de chaque candidat. Le temps restreint ne permettant pas de rencontrer les assistants plus d'une fois pendant leur séjour, les entrevues se sont déroulées en une seule séance de 25 à 30 minutes entre les mois de février et d'avril. Nous avons choisi de rencontrer les participants dans les derniers mois de leur séjour pour nous assurer qu'ils auraient eu déjà un contact prolongé avec les élèves et avec la culture québécoise au moment des entrevues. Celles-ci ont eu lieu dans le souci de la protection des données des participants dans une salle fermée. Elles consistaient en une courte présentation du déroulement suivie d'une série de 20 questions posées dans un cadre informel de discussion. Toutes les réponses ont été enregistrées grâce à un appareil professionnel. Les entretiens ont été menés en allemand par souci de confort pour les participants qui étaient tous germanophones.

Choix de la langue de communication

Dès les premiers efforts de conception du questionnaire, il nous est apparu comme évident que la langue allait être un risque potentiel de biais puisque l'origine québécoise de la chercheuse pourrait avoir une influence sur leur réponse, particulièrement sur celles qui concernaient la variété du français québécois. Les participants, dans une situation de sociabilité, pourraient chercher inconsciemment à être agréables envers l'interlocutrice en faisant l'éloge de sa particularité linguistique, alors qu'ils ne l'auraient peut-être pas considérée comme cela auparavant, ou en passant sous silence certaines opinions qu'ils considéraient comme potentiellement choquantes pour elle. Le niveau de maîtrise de la langue allemande de la chercheuse et son niveau de langue pourraient également avoir un impact sur les mots choisis pour répondre aux questions et même sur la complexité de l'information transmise. Si le participant, par exemple, évalue que son interlocuteur pourrait ne pas saisir le sens d'un certain énoncé, il pourrait choisir de le modifier ou tout simplement de l'omettre. Bien que nous n'ayons pas senti que ce phénomène se soit produit lors des entrevues, l'auteure cette étude demeure consciente

de la possibilité qu'il soit intervenu sans sa connaissance. Nous croyons même, dans une certaine mesure, que la position de la chercheuse en tant que Canadienne peut avoir servi positivement l'étude, dans la mesure où cela a pu renforcer son apparence de « naïveté » selon Hermanns (2009, cité dans Putsche 2011 : 133), comme expliqué précédemment. En effet, lorsqu'une personne est confrontée à un interlocuteur d'une autre culture, il a généralement plus d'assurance à exposer ses propres représentations de la sienne, car les risques sont moins élevés que celui-ci exprime un désaccord, particulièrement lorsque l'interlocuteur se montre curieux envers les informations transmises. Nous avons également choisi d'employer le tutoiement dans la formation des questions, car compte tenu du fait que les participants ont environ le même âge et un même statut d'étudiant que la chercheuse, il aurait été impensable de les vouvoyer. De plus, cela aurait rajouter une lourdeur et un caractère formel non-nécessaire – l'objectif étant plutôt que le participant se sente à l'aise de parler d'égal à égal avec l'intervieweur.

2.6.2. Structure de la grille de questions

La grille de question utilisée pour les entrevues semi-dirigées est divisée en 4 blocs thématiques. La première partie consiste en une exploration du profil du participant :

- 1) *Wo kommst du ursprünglich her?*
- 2) *Wo bist du aufgewachsen?*
- 3) *Wo hast du am längsten gelebt?*
- 4) *Wo hast du studiert?*
- 5) *Wie würdest du das soziale Milieu beschreiben, in dem du aufgewachsen bist?*
- 6) *Was machen deine Eltern beruflich?*
- 7) *Wo kommen sie her?*

Cette section poursuit deux objectifs bien précis : déterminer toutes les régions qui pourraient avoir eu un impact linguistique sur le participant (questions 1, 2, 3, 4 et 7) et déterminer le milieu dans lequel il a grandi (question 5 et 6), ce qui pourrait avoir eu une influence sur sa conscience métalinguistique. Lors des entrevues, nous avons laissé les assistants se présenter librement (Peux-tu m'en dire un peu sur toi? Qui es-tu? D'où viens-tu?, etc.), puis nous posons des questions pour les diriger et les aider à préciser leur pensée. Au cours des entrevues, nous avons cru nécessaire d'ajouter la composante « séjour à l'étranger » à ce bloc, sachant que le temps qu'ils avaient passé en compagnie de Français en France pouvait avoir un impact sur leur représentation des variétés du français. Le contact avec d'autres cultures et d'autres langues se trouve être également un facteur d'une plus

grande conscience métalinguistique en général, nous avons donc ajouté une question concernant le nombre de langues parlées ou connues, ce qui nous a permis de faire la transition avec le second bloc de questions.

Ce second bloc explore la relation de l'assistant avec les dialectes et variétés régionales de l'allemand :

- 8) Sprichst du einen regionalen oder lokalen Dialekt?*
- 9) Wie würdest du deinen Akzent bezeichnen?*
- 10) Machst du überhaupt einen Unterschied zwischen „Dialekt“ und „Akzent“? Wie siehst du das?*
- 11) Sprichst du irgendwie anders, wenn du in einer anderen Gegend bist / wenn du wieder in deiner Heimat bist?*
- 12) Spielt das eine Rolle für dich oder nicht unbedingt als Fremdsprachenassistent? Inwiefern?*
- 13) Hast du schon mal die Tatsache, dass du einen Dialekt sprichst bzw. / die Existenz von Dialekten in Deutschland in deiner Klasse erwähnt / thematisiert? Warum (nicht)? Was waren die Reaktionen der Studenten?*

Ces questions cherchent avant tout à déterminer si le participant s'associe à une forme de parler dialectal et à quel point (question 8, 9 et 11), mais également s'il met en relation cette affiliation ou l'absence d'affiliation avec son rôle d'assistant de langue (12 et 13). Il s'agit d'une section cruciale pour l'étude. Il s'agissait donc d'une section où il était important d'encourager la discussion durant les entrevues. La question 10, quant à elle, a cependant perdu de l'importance au courant des entretiens, car il s'agissait avant tout d'un questionnement sémantique que j'avais en début de recherche et qui, au fur et à mesure des réponses amassées, s'est éclairci.

Le troisième bloc s'intéresse à l'idée que se font les assistants de leur rôle dans la classe :

- 14) Warum wolltest du FSA werden?*
- 15) Deiner Meinung nach, was ist deine Rolle als FSA?*
- 16) Deiner Meinung nach, was sind die Erwartungen deiner Studenten / der Lehrer und Lehrerinnen gegenüber deiner Arbeit?*

Cette section vise à vérifier l'importance de l'aspect linguistique, mais surtout culturel dans la conception que les assistants ont de leur tâche d'assistant. Les questions 14, 15 et 16 permettent donc de savoir si les participants considèrent qu'il est de leur devoir en tant qu'assistant de langue de transmettre certaines informations concernant la langue ou la culture allemande et s'ils pensent que ce rôle qu'ils se donnent est en accord avec les attentes des professeurs et des élèves qu'ils côtoient. Nous espérons plus particulièrement, avec ces questions, établir un lien avec le deuxième bloc,

touchant à leur identité linguistique (ce qui explique pourquoi celui-ci est placé à sa suite), pour vérifier la présence de connexions et de réflexions préalables entre le fait de parler une variété de l'allemand et d'enseigner l'allemand standard à l'étranger.

Le dernier bloc, quant à lui, touche à l'expérience de l'assistant au Québec :

- 17) Wie ist deine Erfahrung mit dem Französischen in Québec?*
- 18) Siehst du irgendwelche Ähnlichkeiten zwischen der Existenz von Dialekten in Deutschland (in deiner Region oder überhaupt) und der sprachlichen Situation in Québec (also die Tatsache, dass man hier nicht das gleiche Französisch wie in Frankreich spricht)?*
- 19) Kann man die Situationen deiner Meinung nach vergleichen oder eher nicht?*
- 20) Gibt es in Québec in sprachlicher Hinsicht Sachen, die dich an Situationen erinnern, die du aus Deutschland kennst, und die dir vielleicht helfen, die Leute hier besser zu verstehen, oder dich irgendwie hier besser zu fühlen?*

L'objectif de cette section-ci était avant de tout de déterminer si, au cours de son séjour, le participant avait établi des liens entre la situation linguistique des Québécois au Québec et des locuteurs de sa variété (ou d'une variété) de l'allemand en Allemagne. La question 17 visait aussi à déceler ses représentations linguistiques de la variété québécoise vers la fin de son séjour.

Critique de la grille

Après la tenue des entrevues, nous considérons qu'il a été facile de travailler avec la majorité des questions et de recevoir des réponses claires. Cependant, nous avons remarqué que les questions du quatrième bloc étaient souvent mal comprises ou avaient besoin d'être explicitées davantage. Nous en sommes venus à la conclusion que celles-ci (particulièrement les questions 18 et 20) étaient trop longues et peu concrètes, un phénomène qui touche aux réflexions de Hermann (2009, cité dans Putsche 2011 : 133) discutées précédemment au sujet du niveau de difficulté des questions de l'entrevue. Ce problème est devenu clair dès la première entrevue et nous avons plutôt décidé de remplacer ces deux questions par une version abrégée de la question 20 : « Gibt es in Québec in sprachlicher Hinsicht Sachen, die dich an Situationen erinnern, die du aus Deutschland kennst? ». Nous tentions par la suite de diriger la conversation vers une comparaison des variétés de l'Allemagne et du Québec, en prenant soin de ne pas donner d'exemple, ce qui aurait pu influencer les réponses du participant.

2.7 Méthode d'interprétation des données

Compte tenu de la taille réduite du corpus disponible pour cette étude, il semble primordial d'analyser la totalité des données recueillies. À la suite des entrevues, les fichiers audios des enregistrements ont été retranscrits sur un fichier texte pour faciliter la comparaison et le regroupement d'information par thèmes. Tous les noms des participants ont été modifiés dans les documents par souci de confidentialité. Lors de la retranscription des entrevues, nous avons omis de retranscrire les données phonologiques ou non verbales, c'est-à-dire que les pauses, soupirs et hésitations de l'assistant, entre autres, n'apparaissent pas à l'écrit. Il en va de même pour les marques de variation linguistique, les élisions et les apocopes. Il aurait pu être intéressant de comparer les productions linguistiques réelles des participants et leur conception de leur variété ou de l'absence de celle-ci. Cependant, le but de cette étude étant de mieux comprendre l'importance que donnent ces derniers aux dialectes dans leurs interactions avec la classe et pourquoi, il nous semblait peu pertinent de chercher à juger la justesse ou la « véracité » des représentations et des constructions identitaires des assistants. Nous considérons donc qu'une retranscription phonétique n'aurait pas eu sa place dans cette étude selon ses objectifs. En d'autres mots, pour la présente étude, l'analyse se centrera sur le contenu des entrevues et très peu ou pas du tout sur leur forme.

Pour la transcription des données et leur analyse, nous avons choisi de ne pas adopter de méthode préétablie, puisqu'aucune ne semblait convenir à l'échantillon réduit de l'étude. Une méthode complexe d'analyse aurait eu pour effet d'alourdir la charge de travail, sans toutefois y apporter une crédibilité ou une validité supplémentaire. Comme mentionné plus haut, cette étude ne prétend pas produire de résultats représentatifs à grande échelle, puisqu'elle est consciente de ses limitations concernant son bassin réduit de participants. Nous avons donc adopté la méthodologie suivante : les entrevues transcrites sur un document texte sont d'abord étudiées et traitées par mot clés, puis organisées par thèmes, à la suite de quoi les mêmes membres d'un même thème seront comparés et analysés. Cette stratégie d'analyse des données est centrée sur le matériel recueilli auprès des assistants et permet de travailler en contact direct avec le contenu : l'analyse se structure directement en rapport aux données (recherche de mots clés, formations de catégories, etc.) plutôt que d'adapter celles-ci à une structure préétablie. Cette manière de fonctionner est également synonyme d'une plus grande souplesse. Par exemple, un résultat anticipé qui ne se manifeste pas, ne

signifie pas une perte pour l'étude, puisque cette méthodologie permet également de produire des résultats auxquels on ne serait pas attendu a priori.

3. Contextes historiques et sociolinguistiques de référence

3.1 Le cas des dialectes traditionnels en Allemagne

Auprès de la population allemande, les variétés géographiques du territoire portent le nom de « dialecte » (*Dialekt*). Pour les raisons expliquées plus tôt, nous avons évité jusqu'ici d'utiliser ce terme pour faciliter la compréhension des concepts auxquels nous faisons référence dans notre argumentaire. Nous nous permettons cependant d'utiliser le terme « dialecte » dans le présent chapitre afin de faire un pont avec le terme dans son sens populaire³⁵, et ce exclusivement dans ce sens. Nous appellerons aussi ces variétés régionales « dialectes traditionnels », afin de souligner le caractère fixe de la dénomination de ceux-ci tels qu'ils sont connus dans la sphère publique, c'est-à-dire la façon dont ils sont identifiés par les non-initiés nonobstant leur évolution naturelle, le déclin du nombre de locuteurs au sein de la population et les classifications scientifiques de la dialectologie moderne.

3.1.1 Bref historique

Les langues étant en continuel changement, il relève de l'impossible de déterminer un point dans le temps qui marquerait l'apparition des dialectes allemands tels que nous les connaissons aujourd'hui. La tradition dialectologique allemande considère généralement la deuxième mutation consonantique comme un moment clé de la différenciation des trois zones dialectales majeures d'Allemagne, soit le bas allemand au nord, le moyen allemand au centre du pays et l'allemand supérieur au sud. La deuxième mutation consonantique a consisté en une multitude de modifications phonétiques survenues entre les années 500-800 qui permirent entre autres de finaliser définitivement la dissociation du vieux haut allemand (l'ancêtre de l'allemand moderne) des autres langues germaniques. Parmi ces modifications phonétiques, la plus considérable est sans doute le phénomène d'affrication des consonnes occlusives, c'est-à-dire qu'une consonne qui consistait en un arrêt complet du flux de l'air se retrouve maintenant suivie d'une seconde consonne (ou dans d'autres cas, est complètement remplacée par celle-ci) qui permet à l'air d'être relâché par une ouverture étroite. Voici quelques exemples de l'occurrence de cette modification phonétique en allemand en comparaison avec ses proches cousins germaniques, l'anglais et le néerlandais :

³⁵ Voir 2.1.1, Terminologie de la variation linguistique.

	ANGLAIS	NÉERLANDAIS	ALLEMAND
RÈGLES PHONOLOGIQUES			
/P/→/F/	Ship	Schipp	Schiff
/P/→/PF/	Pepper	Peper	Pfeffer
/T/→/S/	that/what/eat	dat/wat/eten	das /was/essen
/T/→/TS/	Cat	Kat	Katze
/K/→/X/	Make	maken	machen

Tableau 1– Exemples de l’influence de la deuxième mutation consonantique sur l’allemand par rapport à l’anglais et au néerlandais démontrant la différence quant à l’affrication des consonnes occlusives.

Le fait que l’on retrouve encore aujourd’hui les traces manifestes de ces modifications phonétiques dans l’allemand moderne contribue à ce qu’une importance particulière soit accordée à cette seconde mutation consonantique. Ces changements ne se sont cependant pas produits de façon homogène sur tout le territoire, ce qui a engendré des différences notables entre les variétés géographiques du nord et du sud. C’est, par exemple, au sud que la mutation consonantique a eu le plus d’influence avant de s’étendre à l’ensemble du pays par le biais de la langue standard.

Selon la norme en dialectologie, on identifie et cartographie la présence ou l’absence de certaines formes linguistiques correspondant à ces modifications phonétiques (ou autres différences lexicales, syntaxiques, etc.) à l’aide d’isoglosses, soit des lignes découpant les régions où certaines formes langagières sont typiques ou courantes (Barbour et Stevenson 1998 : 73). L’endroit où suffisamment d’isoglosses significatives se superposent est alors considéré comme la frontière entre deux variétés géographiques distinctes (Barbour et Stevenson 1998 : 74). En ce qui concerne l’Allemagne, deux de ces isoglosses sont traditionnellement reconnues comme particulièrement remarquables, entre autres pour leur rôle de « frontière » entre les trois grandes familles dialectales mentionnées précédemment. Il s’agit de la ligne de Benrath, aussi appelée la ligne *maken-machen*, qui sépare au sud les dialectes de la famille du moyen allemand de la famille du bas allemand plus au nord (identifiée sur la fig. 1 par un trait rouge) et la ligne de Spire, ou la ligne *Appel-Apfel*, qui tient lieu de division entre le moyen allemand plus au nord et l’allemand supérieur au sud (identifiée sur la fig.1 par un trait bleu) (Barbour et Stevenson 1998 : 85-86). Ces trois groupes se subdivisent par la suite en plusieurs différents groupes dialectaux, comme illustré sur la carte suivante :



Figure 1– Représentation classique de la répartition des dialectes dans l’espace germanophone avant la Seconde Guerre mondiale. Source : Werner König : dtv-Atlas zur deutschen Sprache. Carte de Hans-Joachim Paul, 1978. Récupérée de Barbour et Stevenson 1998, 83.³⁶

La deuxième mutation consonantique n’est pas, dans les faits, le seul facteur ayant contribué à la création des dialectes traditionnels allemands. Les facteurs demeurent en effet multiples et bien plus complexes qu’il n’y paraît. Beaucoup d’autres caractéristiques peuvent donc différer d’une région à l’autre : l’utilisation du prétérit, l’évolution du système vocalique (diphtongaison) et l’application des

³⁶ Les traits de couleurs ont été ajoutés à la carte originale par soucis de démonstration.

cas grammaticaux en sont quelques exemples, sans compter les nombreuses différences lexicales (Barbour et Stevenson 1998 : 91-92).

3.1.2. Critique du modèle dialectologique allemand classique

Compte tenu de la complexité du paysage dialectal allemand, les théories et les modèles classiques de la cartographie des variétés régionales se voient contestés par certains dialectologues et sociolinguistes (Barbour et Stevenson 1998; Hirschfeld et Siebenhaar 2012, entre autres). En effet, une des problématiques de la tâche d'identification des régions dialectales consiste en l'absence d'uniformité et d'homogénéité au sein des communautés locutrices. Bien qu'il soit coutumier de considérer le regroupement d'isoglosses comme l'indicateur de la limite entre deux dialectes, il n'existe pas d'isoglosses qui se superposent parfaitement l'une à l'autre et donc aucune indication de la frontière entre deux zones dialectales qui soit objectivement juste et unanime. À ce sujet, Barbour et Stevenson écrivent : « Tatsächlich haben wir es mit einem Verfahren zur Bestimmung von Dialektgrenzen zu tun, das zu willkürlichen und unpräzisen Ergebnissen führt, weshalb Karte[n] [...] kaum mehr als eine willkommene Illusion verkörper[n] » (1998 : 74). En effet, au premier regard, les isoglosses, telles celle de Benrath et de Spire sur la carte (fig. 1), semblent nous fournir une division claire du territoire, alors que leur tracé sur la carte n'est pas évident; il s'agit plutôt d'une approximation face à l'impossibilité de rendre précisément la complexité des phénomènes. L'importance que les dialectologues leur ont accordée au fil du temps résulte en définitive d'une dénomination historique et non d'une certitude, puisqu'elles sont essentiellement le résultat de décisions arbitraires (Barbour et Stevenson 1998 : 82). On peut, par exemple, se poser la question du nombre d'isoglosses rapprochées minimum requis afin de déclarer que deux variétés sont suffisamment dissemblables pour former deux dialectes distincts. En effet, dans certaines régions, on note par exemple des caractéristiques qui diffèrent d'un village à l'autre (Hirschfeld et Siebenhaar 2012 : 135), ce qui complique le travail de cartographie.

Traditionelle Mundarten können über kleinste Distanzen erheblich voneinander abweichen, doch sind wir deshalb, jedem Dorf einen eigenen Dialekt zu bescheinigen? Einerseits werden derartige Vorschläge im allgemein abgelehnt, andererseits hat man sich noch immer nicht darüber geeinigt, wie viele Unterschiede nötig sind, damit zwei Sprechweisen als zwei verschiedene Dialekte gelten können und über ein wie großes Areal ein Dialekt verbreitet sein muss. (Barbour et Stevenson 1998 : 82)

Dans ce contexte, la conceptualisation classique de la répartition des dialectes sur le territoire peut être considérée comme manquant d'objectivité. D'autant plus que ce modèle est constamment confronté au problème du vieillissement de la population locutrice des dialectes et à l'évolution inévitable des langues. La plupart des variétés régionales n'étant pas soumises à un standard écrit, elles évoluent donc beaucoup plus rapidement que les langues « standardisées », il devient alors difficile de fixer dans le temps ou dans l'espace certaines formes linguistiques qui sont vouées à changer ou à disparaître. Depuis les premiers efforts de cartographie des dialectes par Georg Wenker en 1876, la forme et la représentation des variétés dans l'espace n'a cessé de se modifier. La tâche de recenser toutes les variétés linguistiques du territoire représente à elle seule une tâche presque insurmontable : le *Deutsche Sprachatlas*, l'œuvre monumentale de Wenker, par exemple, a été terminé plus de 45 ans après le début des travaux, après même la mort de son créateur. Son atlas ne cessera d'ailleurs jamais d'être retravaillé par la suite. Il a été publié sous différentes formes 1956 et en 1999 et est finalement mis en ligne en 2001 sous le nom de *Digitaler Wenker-Atlas*³⁷. Le facteur évolutif des variétés régionales vient donc d'autant plus compliquer la tâche de la cartographie qu'il est imprévisible et accéléré par le vieillissement de la population et la perte de la transmission intergénérationnelle.

Le dialecte pour les non-initiés

Dans les faits, les dialectes traditionnels allemands ont évolué de façon significative depuis les premiers efforts de la dialectologie allemande, si bien qu'on assiste aujourd'hui à la formation d'une double compréhension de ce en quoi consiste « véritablement » un dialecte traditionnel en Allemagne. Comme mentionné précédemment au chapitre sur la terminologie de la variation linguistique³⁸, la perception sémantique du terme diffère grandement entre le milieu scientifique et le milieu profane. Rappelons que Hundt (2012 : 177) souligne que la définition des non-initiés ne repose pas sur des données phonologiques mesurables et objectives, qui font le lot des recherches scientifiques, mais plutôt sur la perception de caractéristiques associées au parler d'un certain groupe. En effet, alors que le domaine de la dialectologie place les dialectes traditionnels sur un continuum variationnel, la conceptualisation que l'on retrouve chez les non-initiés tient plutôt de l'opposition entre deux catégories : d'un côté les dialectes et de l'autre le standard (Durrell 1998 : 20). Le champ d'influence

³⁷ Depuis 2009, le projet REDE de l'université de Mayence (Mainz) a repris le flambeau de la recherche. (DiWA. <http://www.diwa.info/>. Consulté le 03/05/2018)

³⁸ Voir 2.1.1, terminologie de la variation linguistique

des deux catégories englobant tous les degrés de variation, on remarque alors à un effacement de la distinction entre la langue familière ou vernaculaire (*Umgangssprache* ou *Alltagssprache*, en allemand) et le dialecte (Durrell 1998 : 20, Barbour et Stevenson 1998 : 81).

Wenn man in seinem sprachlichen Repertoire lediglich über die Wörter und die Begriffe ‚Hochsprache‘ und ‚Dialekt‘ verfügt, so nimmt man die Existenz nur von diesen zur Kenntnis und hat Normvorstellungen nur für sie. So wird letztendlich die Umgangssprache (bzw. die Umgangssprachen) als Abweichung(en) von denjenigen Sprachformen angesehen, für die es etablierte gemeinsprachliche Bezeichnungen gibt. [...] Eher haben wir es mit einem heterogenen, komplexen und instabilen Sprachgebilde zu tun, das in jeder Ortschaft bei jedem einzelnen Sprachteilhaber anders gestaltet ist. (Durrell 1998 : 20)

Cette conception dichotomique de la variation ouvre la porte à des situations de désaccord quant à la catégorisation des formes linguistiques selon de la provenance des locuteurs. Ainsi, deux locuteurs de provenances différentes parlant une langue familière et se considérant tous deux comme locuteurs de la langue standard, pourraient catégoriser la variation régionale dans le discours de leur interlocuteur comme une forme de dialecte (Schmidt 2014 : 130). Ce phénomène accompagne la disparition des dialectes traditionnels tels que la dialectologie les conçoit, alors que s’y substitue, dans l’imaginaire collectif, une forme de langue familière teintée de caractéristiques régionales que Barbour et Stevenson appellent des « *dialektnahe umgangssprachliche Varietäten* »³⁹ (1998 : 104).

Dans ce sens et compte tenu de l’amenuisement du nombre de locuteurs, est-il est encore pertinent de parler de « dialectes » allemands? Cette modification des paradigmes du terme chez les non-initiés pose naturellement la question de la distinction entre un dialecte de l’allemand et un accent, par exemple, comme on l’entend parfois en français pour désigner le parler des gens de certaines régions (par exemple, l’accent du Lac-St-Jean). Wolfgang Näser, de l’Université de Marburg, en fait la réflexion suivante :

Dialekt ist aber nicht immer gleich Dialekt. „You have dialects, we have accents“, sagte mir im Frühjahr 1988 eine Londoner Stadtführerin – sie macht es sich dabei einfach, gibt es doch bedeutende Unterschiede zwischen dem Queen’s English und Cockney, [...] der schottischen, irischen oder australischen Sprechweise [...]. Kaum andere Sprachen

³⁹ En français, les « variétés de la langue familière se rapprochant d’une forme dialectale » (traduction personnelle)

haben jedoch so „ausgebaute“⁴⁰ Dialekte wie das Deutsche, und nicht überall spielen sie eine immer noch so eine große Rolle wie bei uns, dass sie in den Medien präsent sind, dass es an vielen Orten Mundartbühnen gibt, dass in Rundfunkprogrammen sogar Nachrichten auf Platt gesendet werden usw. (Näser 2010)

Pourrait-on alors parler d'accents régionaux en allemand, comme il est coutume de le faire en français et en anglais, entre autres? Nous avons voulu explorer cette avenue dans notre questionnaire lors de la tenue des entrevues, c'est pourquoi, à la question 10, nous demandons au participant s'il fait la différence entre les termes « dialecte » et « accent » et comment il conçoit ces deux expressions. Pour l'auteur de la citation ci-haut, ce n'est toutefois pas l'étendue de la dissimilitude entre une variété et la langue standard qui fait des dialectes traditionnels allemands ce qu'ils sont, mais plutôt l'importance et la place qu'on leur accorde dans la société.

L'écart sémantique qui se construit progressivement entre la définition scientifique et la conceptualisation dans le langage courant du terme « dialecte » est un facteur de plus auquel se heurte la dialectologie et la cartographie traditionnelle, car celles-ci se voient contraintes d'interroger des participants qui n'ont pas nécessairement la même compréhension de l'objet en question. Qui parle encore véritablement le dialecte « pur » et qui parle plutôt une « *dialektnahe umgangssprachliche Varietät* »? Dans cette étude, nous avons décidé de ne pas définir les frontières de ce qui entre ou non dans la catégorie du « vrai » dialecte, particulièrement pour éviter tout imbroglio sémantique entre les expressions scientifiques et populaires. Lors des entrevues, il a également été important de faire primer la représentation des dialectes du participant et non le modèle classique de la dialectologie allemande, puisque c'était avant tout sa vision du monde que nous voulions observer. Dans cet ordre d'idée, l'étude ne cherche donc pas non plus à déterminer qui a raison ou tort ou qui est un « véritable » locuteur d'un dialecte parmi les participants. Annette Boudreau, qui a travaillé, entre autres, sur le phénomène d'insécurité linguistique des locuteurs du chiac à Moncton présente la problématique comme suit :

⁴⁰ Näser fait vraisemblablement référence au concept de « *Ausbaudialekt* » rendu célèbre par le linguiste Heinz Kloss (1978). Ce terme présente une étape sur le continuum variationnel qui se situe entre le statut de standard et celui de dialecte. Il s'agirait ainsi d'un dialecte en voie de se standardiser, qui présenterait par exemple un usage politique ou médiatique, sans pour autant avoir de statut officiel en tant que langue, ni de grammaire standardisée. Dans le cas de l'allemand, on peut penser au suisse-allemand (*Schweizerdeutsch*), par exemple.

Les gens qui parlent chiac se pensent comme une communauté « distincte » qui parle français d'une façon qui lui est propre. Et les autres communautés de langue française au Canada pensent aussi que les francophones de la région de Moncton parlent une langue différente de la leur – la nomination de la langue participe de cette conviction. Peu importe que le chiac soit ou non une langue distincte du français, ce qui compte, c'est que ses locuteurs ressentent qu'ils parlent une langue autre et qu'ils s'investissent symboliquement dans l'affirmation de celle-ci [...] (Boudreau 2016 : 137)

En ce sens, le point de vue de Boudreau vient rejoindre celui de Näser sur la question : ce n'est pas dans la forme que réside la particularité d'une variété ou ce qui en fait un objet unique, mais plutôt dans l'importance et la valeur qu'on lui accorde. C'est donc dans cette optique que la présente étude conçoit également les dialectes traditionnels allemands, qui apparaissent comme légitimes et pertinents du fait même qu'ils sont bien présents dans l'imaginaire collectif – et ce bien qu'un linguiste déterminerait peut-être que le degré de variation régionale ou l'utilisation d'un certain lexique n'est pas suffisant pour parler d'un dialecte distinct au sens de la dialectologie traditionnelle.

Disparition des dialectes et standardisation de la langue allemande

Malgré le fait que les paradigmes qui délimitent le concept de « dialecte » dans l'imaginaire collectif soient en pleine mutation, le phénomène de déclin des locuteurs de dialectes traditionnels allemands n'en est pas moins réel. C'est du moins ce qu'indiquent les chiffres d'un sondage réalisé en 2008 par l'*Institut für Demoskopie Allensbach* : le nombre de répondants estimant parler un dialecte dans la vie courante dans l'est de l'Allemagne serait en effet passé de 41% en 1991 à 33% en 2008. À l'Ouest, il serait passé de 28% à 24% (Institut für Demoskopie Allensbach 2008). La même étude souligne cependant que 45% des répondants bavarois estimaient communiquer en tout temps en dialecte. Ce chiffre passe cependant à 37% pour les résidents de la Thuringe et de la Saxe et à seulement 10% pour ce qui est de l'Allemagne du Nord et de la Rhénanie-du-Nord-Westphalie (Institut für Demoskopie Allensbach 2008). Dans un autre ordre d'idées, seulement 4% du total des répondants admettaient parler le dialecte au travail (Institut für Demoskopie Allensbach 2008), ce qui montre que les dialectes ont progressivement quitté le domaine public pour devenir presque exclusivement l'objet de la vie privée. En résumé, sans sonner le glas des dialectes, ces chiffres montrent bien leur étiollement, particulièrement au nord de l'Allemagne.

Pour Stefan Kleiner de l'*Institut für Deutsche Sprache* à Mannheim, interviewé par le quotidien *Die Welt*, le déclin de la popularité des dialectes auprès de la population allemande est principalement le résultat de trois facteurs qu'il résume en ces mots : « Mütter, Medien und Mobilität » (2013 : 3). Le premier, « Mütter », fait référence à la réticence des parents à transmettre le dialecte à leurs enfants, dans un souci de faciliter leur apprentissage de l'allemand standard à l'école, entre autres, mais aussi pour leur éviter d'être victimes de préjugés (il sera question de la stigmatisation des locuteurs de dialectes plus loin dans ce chapitre). Par la suite, « Medien » renvoie à l'importance des médias dans la publicisation de la norme de l'allemand standard. Kleiner explique la force de l'influence des médias dans ces termes : « es erscheint logisch, dass eine Sprachform, die uns in einheitlicher Form berieselt, Rückwirkungen auf das hat, was man als vorbildlich ansieht » (Die Welt 2013 : 3). L'allemand standard étant donc omniprésent dans toutes les sphères de vie du citoyen moyen, les dialectes traditionnels se trouvent éclipsés par ce dernier. Finalement « Mobilität » représente l'accroissement de la circulation des citoyens à l'intérieur (et à l'extérieur) du pays depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale. Ainsi, les contacts plus fréquents entre habitants de Länder ou de régions différents incitent les populations à adopter une langue suprarégionale dans l'esprit d'un compromis pour une compréhension commune efficace.

Ces trois facteurs ont, dans les faits, mené à une adoption plus globale de la langue standard dans les sphères de la vie privée, ce qui, en retour, provoque la disparition progressive des dialectes traditionnels dans les chaumières. La standardisation de la langue allemande a cependant des origines plus récentes qu'il n'y paraît. En effet, alors que dès 1539 la France, par les ordonnances de Villers-Cotterêts, affirmait la primauté et l'exclusivité du français comme langue d'administration, les États germaniques, quant à eux, ont tardé à se prononcer officiellement sur une norme (pour des raisons d'absence d'unité nationale entre autres). L'invention de l'imprimerie et la Réforme protestante de Luther, ainsi que l'intervention de divers auteurs et d'associations littéraires, ont contribué à forger, sur une durée de plusieurs centaines d'années, l'idée d'une langue allemande commune. Il faudra cependant attendre la révolution industrielle pour que cette norme fasse effectivement son entrée dans la langue du quotidien. Peter von Polenz écrit à ce sujet :

Während um 1800 die Normen der Schriftsprache in allen deutschsprachigen Ländern gefestigt, nicht mehr umstritten und regional nicht mehr differenziert waren (bis auf einige hunderte lexikalische Varianten [...]), war zu dieser Zeit gesprochene Sprache grundsätzlich noch fast so stark regional wie im 17./18. Jahrhundert. Mit Ausnahme von

Norddeutschland, wo das Sprechen nach der Schrift (Leselautung) bereits seit der Reformationszeit bei Geistlichen und Gebildeten mit zunehmender „Lautreinheit“ angestrebt wurde, war selbst bei Predigern, Juristen, Professoren, Lehrern die offizielle Leseausprache im ganzen 19. Jh. [...] stark landschaftlich geprägt. (Von Polenz 1999 : 454)

La révolution industrielle a effectivement amené son lot de changements au niveau de l'organisation de la société allemande. Avec le développement des villes, de plus en plus de travailleurs ont migré des campagnes environnantes vers les centres urbains, y voyant l'attrait des emplois dans l'industrie (Von Polenz 1999 : 455). Ces nouveaux travailleurs formèrent progressivement une classe sociale prolétarienne, pauvre et s'exprimant avec les accents qui reflétaient des origines diverses. Rapidement, la façon de parler de cette classe sociale, considérée comme inférieure, fut identifiée comme une langue inappropriée pour ceux qui voulaient s'élever au-dessus de la condition d'ouvrier. Cette même époque voit également un nouveau groupe s'installer au cœur de la société allemande, la bourgeoisie, qui cherchait à se distancer de la classe ouvrière (Barbour et Stevenson 1999 : 53). Pour ce faire, les bourgeois adoptèrent une langue s'approchant davantage du standard écrit, ce qui, en plus de faire de la langue un indicateur de statut social, finit d'établir un système de représentations négatives des locuteurs de dialectes traditionnels. Von Polenz décrit en ces termes cet épisode de l'histoire qui a vu la langue se constituer comme critère d'ascension sociale : « so entstand auch in den Unterschichten im 19. Jh. zunehmend das Bedürfnis, zwecks sozialen Aufstiegs gegenüber „besseren“ Leuten „feiner“ zu sprechen [...] » (1999 : 454).

D'autres facteurs ont également aidé à faire de l'ère industrielle une époque fertile pour la standardisation de la langue allemande. L'essor d'un nationalisme et l'aspiration grandissante à la création d'une unité allemande, ainsi que le progrès de la technologie des outils de communication (publication de journaux nationaux, invention du télégraphe et de l'appareil radiophonique, par exemple) sont deux de ces facteurs qui auront une importance capitale quant au rayonnement de la langue standard (Barbour et Stevenson 1999 : 53). Le niveau de scolarisation croissant au sein de la population est également un facteur considérable, compte tenu de la présence à l'école du standard écrit comme objet d'étude, mais également comme medium d'enseignement (Barbour et Stevenson 1999 : 53). L'invention de la télévision, plusieurs années plus tard, sera également un important agent de transmission de la norme standard dans les foyers allemands.

3.1.3 Statut contemporain des dialectes allemands

Tel que mentionné précédemment, il subsiste de nos jours, en Allemagne, des représentations cognitives persistantes quant à aux variétés régionales et à leurs locuteurs. En effet, comme le suggère Yiakoumetti, bien que les termes « standard » et « variété non-standard » soient utilisés par les linguistes indépendamment de tout jugement de valeur, il n'est pas rare de constater qu'ils sont porteurs, chez les non-initiés, connotation sociale qui tend à placer les dialectes dans une situation d'infériorité face au standard (Yiakoumetti 2013 : 214). Cela comporte naturellement des implications pour les locuteurs de ces variétés non-standards « that can profoundly affect successful communication between diverse speech communities, social inclusion, and professional development » (Yiakoumetti 2013 : 214). En effet, on constate encore aujourd'hui l'existence de préjugés qui ont un impact négatif sur la façon de percevoir les locuteurs de dialectes traditionnels en Allemagne. Ces préjugés, perpétués au fil du temps par les politiques linguistiques (et même potentiellement par certaines études originelles en linguistique variationnelle⁴¹), ciblent plus particulièrement le statut socio-économique du locuteur ou son niveau d'éducation (Yiakoumetti 2012 : 295). Plusieurs études (Ammon 1978, Sciriha 1996, Jørgensen et Pedersen 1989, entre autres), menées en Allemagne et ailleurs en Europe, se sont penchées sur les représentations linguistiques des variétés non-standards dans la population et sur leur impact sur la perception des locuteurs eux-mêmes. Déjà en 1989, Ammon a mené une étude en contexte scolaire auprès d'environ 500 élèves souabes, représentant 14 écoles allemandes. Ceux-ci devaient alors évaluer deux locuteurs (l'un parlant le dialecte traditionnel et l'autre l'allemand standard). Les deux enregistrements comportaient le même texte lu de fait par la même personne. Confrontés à cette tâche, plus de 80% des élèves ont répondu que le locuteur du dialecte était le moins intelligent des deux et le moins riche. Ils ont également déterminé que ce dernier exerçait vraisemblablement un métier d'agriculteur, alors que son homologue occupait probablement un poste dans le domaine de l'éducation, en science ou en gestion (Ammon 1989 : 132). Selon Ammon, le phénomène était observable tant chez les élèves parlant le dialecte que chez leurs collègues parlant

⁴¹ À la suite des travaux de William Labov qui faisaient un lien entre l'utilisation de certaines formes linguistiques et la classe sociale des locuteurs (e.g. Labov 1966), d'autres études ont constaté un lien entre la variété non-standard et un statut économique précaire ou des difficultés scolaires chez les locuteurs. Il est vraisemblable que la multiplication de ces études, sans pour autant que ce fût leur but ou leur conclusion, a participé à renforcer la corrélation entre, d'une part, l'utilisation de formes linguistiques non-standards et, d'autre part, des lacunes en matière d'éducation ou un bas statut social; deux aspects qui, bien qu'ils puissent être traités de façon neutre par la science, ont souvent une connotation négative dans l'imaginaire collectif.

seulement le standard (Ammon 1989 : 132). Malgré l'âge de l'étude, il est peu probable que l'état des choses ait changé depuis. En effet, une étude plus récente menée par Rakić et al. (2011) auprès de 140 participants allemands de différentes origines a démontré que lors d'une simulation d'entrevue pour un emploi, les locuteurs d'une variété non-standard étaient perçus comme étant moins compétents et ayant moins de chance d'être embauchés. Il est à noter qu'aucun critère d'embauche ou détail concernant poste n'avait été fourni aux participants pour l'évaluation des candidats et donc que leurs choix reposaient entièrement sur leurs représentations subjectives de ceux-ci. En résumé, les représentations qui se forment des dialectes traditionnels dans l'imaginaire collectif allemand constituent un mécanisme insidieux qui peut mener à de la discrimination envers les locuteurs. Durrell, qui a noté un système de pensée similaire en Angleterre quant aux variations régionales de la langue, suggère même que la variation représente à certains égards davantage un marqueur de statut social qu'un marqueur d'origine géographique dans l'imaginaire collectif (Durrell 1995 : 418).

Pourtant, il a déjà été établi précédemment⁴² que la langue standard telle qu'on se l'imaginerait est un construit social et que personne ne peut vraiment prétendre en être un locuteur au quotidien. En effet, sachant que la langue est constamment en mouvement, on remarque qu'il y a des indices de variation régionale même chez les gens réputés locuteurs de la langue standard (Yiakoumetti 2012 : 294). Baßler et Spiekermann, quant à eux, sont catégoriques : de nos jours, il faut se départir complètement des schèmes qui associent provenance socio-économique et utilisation de formes linguistiques non-standard. C'est plutôt le contexte qui met en marche le recours à différentes variétés :

Dialektdefinitionen, die diastratische Kriterien heranziehen, um den Dialekt von der Standardsprache abzugrenzen (z.B. bei Jäger 1980, Löffler 1990) müssen heute als veraltet betrachtet werden. Es ist wohl nicht mehr zutreffend, dass in Deutschland vor allem Bauern ausschließlich Dialekt und z.B. Akademiker ausschließlich Standard sprechen. Stattdessen muss wohl davon ausgegangen werden, dass Angehörige aller sozialen Gruppen über sprachliche Kompetenzen in unterschiedlichen Varietäten verfügen und diese je nach situativem Kontext einsetzen können. (Baßler et Spiekermann 2001 : 2)

⁴² Voir 2.1.1, terminologie de la variation linguistique

Une question demeure cependant : si tous les locuteurs présentent une langue teintée d'une variation, comment se fait-il que certaines variétés soient plus appréciées que d'autres? Et pourquoi les moins populaires subsistent-elles encore aujourd'hui malgré la critique?

Langue de prestige et stigmatisation

En Allemagne, la mesure du degré d'appréciation des différents dialectes auprès de la population est une tendance qui est apparue dans les années 90 (Hundt 2012 : 175). Encore aujourd'hui, les médias de divertissement multiplient les titres tels que : « "Joa mei!" – der Lieblingsdialekt der Deutschen », « Das ultimative Dialekte-Ranking: Welcher ist am unbeliebtesten, am sympathischsten, am heißesten? », « 12 Dialekte im ranking: Deutsche lieben es Bayerisch! » (titres provenant respectivement Die Welt 2009, Huffington Post 2014 et Bild 2015). Le résultat de ces sondages place généralement le dialecte bavarois en tête de file et le dialecte saxon bon dernier. Pour ce qui est de l'allemand standard le plus « pur », on estime usuellement qu'il se trouve dans la région de la ville d'Hanovre. Pour Hundt, il existe deux hypothèses principales qui peuvent expliquer pourquoi certains dialectes traditionnels sont plus appréciés que d'autres; ils les nomment « inherent value hypothesis »⁴³ et « social connotation hypothesis »⁴⁴ (Hundt 2012 : 199).

La première signifie que les variétés comportent de façon inhérente des caractéristiques esthétiques (Hundt 2012 : 199). On dira par exemple du bavarois qu'il a un son « rond », « agréable » ou « sympathique » (Hundt 2012 : 199), bien qu'on ne puisse vraiment déterminer avec précision l'origine de cette impression. Il s'agit donc de particularités qui sont associés a priori au concept du « dialecte bavarois » et qui émanent du domaine du sentiment plutôt que de l'observation scientifique. Cette première hypothèse développée par Hundt recoupe les composantes de la représentation selon Neuland et le concept de « cognito clara confusa » selon Leibniz, explorés au chapitre sur les représentations linguistiques⁴⁵. Ces caractéristiques associées aux dialectes proviennent avant tout de représentations à valeurs cognitives et affectives, c'est-à-dire qu'elles véhiculent un savoir factuel imprécis émanant de convictions et d'émotions. Il s'agit d'abord de l'importance accordé à ces caractéristiques qui contribuera au prestige ou à la stigmatisation d'une variété.

⁴³ En français, « l'hypothèse de la valeur inhérente » (traduction personnelle)

⁴⁴ En français, « l'hypothèse de la connotation sociale » (traduction personnelle)

⁴⁵ Voir 2.1.2, les représentations linguistiques

La deuxième hypothèse, appelée « social connotation hypothesis », concerne les facteurs extralinguistiques, c'est-à-dire le contexte culturel, social et politique du milieu dans lequel évolue la variété (Hundt 2012 : 201). En effet, les événements historiques ou politiques, entre autres, peuvent être le déclencheur d'un changement de perception de « légitimité » d'un dialecte traditionnel. Prenons par exemple le cas du dialecte de Saxe, plus précisément le moyen allemand oriental de la ville de Meissen, qui avant la deuxième moitié du 18^e siècle était de fait considéré comme la variété de prestige de l'allemand et qui fut d'ailleurs la variété que Luther favorisa dans la traduction de sa Bible. En 1672, un philologue du nom de Christian Pudor écrit par exemple dans son œuvre intitulée *Der Teutschen Sprache Grundrichtigkeit* :

Die Meisner haben vor andern Nationen den Preiß wegen der zierlichen Mundart, dahero man ihre Worte, weil sie rein und deutlich, sicherlich gebrauchen darff. Hergegen muss man der Schweitzer, der Schlesier, der Pommer und anderer Nationen Mundart meiden [sic] (Pudor 1672 cité dans Kessler 2010 : 96)

La notoriété de la variété de Meissen est telle que Goethe et Schiller voudront se moquer de sa prétendue supériorité dans leurs *Xenien*, une série de poèmes satiriques publiés en 1797. Dans un de ceux-ci, l'Elbe, le fameux fleuve saxon, s'adresse de façon hautaine au lecteur : « All' ihr andern, ihr sprecht nur ein Kauderwelsch. Unter den Flüssen Deutschlands rede nur ich, und auch in Meißen nur, deutsch » (Goethe et Schiller 1797 cité dans Kessler 2010 : 96). Cependant, malgré la brillante renommée de la variété de Meissen, la montée d'autres puissances politiques, culturelles et économiques au sein du monde germanophone, comme par exemple la Prusse qui sort alors victorieuse de la guerre de Sept Ans, mènera graduellement au déclin de la popularité du dialecte saxon (Hundt 2012 : 201). La « social connotation hypothesis » de Hundt se traduit ici par le changement progressif mais inéluctable du statut géopolitique de la variété de Meissen qui a entraîné une chute de son degré d'appréciation auprès de la population.

Dans le cas d'une hypothèse comme de l'autre, il est à noter que la représentation du prestige d'une variété n'est jamais définitive, mais bien en évolution constante à travers le temps. Hundt souligne également que des facteurs comme la perception de l'intelligibilité du dialecte ou de la familiarité qu'on peut avoir avec celui-ci de façon individuelle, peuvent aussi influencer l'évaluation de son niveau de prestige auprès de la population interrogée (Hundt 2010 : 202).

Si s'exprimer dans une variété particulière peut mener à de la discrimination, comment se fait-il qu'il y ait encore des gens qui veuillent la parler? La réponse à cette question tient dans l'aspect social des langues. En effet, la langue agit comme agent de réalisation d'une identité commune et cette communauté⁴⁶ ainsi créée, si ses membres entretiennent une fierté vis-à-vis leur appartenance, a une plus grande propension à vouloir s'afficher, que ce soit parmi ses membres ou face aux autres, et ce malgré le risque potentiel de représailles. Yiakoumetti (2012 : 300) considère à ce sujet que l'utilisation d'un dialecte traditionnel est avant tout un symbole d'adhésion à un groupe, à une culture. Même auprès des générations plus récentes qui ne s'expriment plus nécessairement dans le dialecte de leur région, certains marqueurs conserve leur fonction emblématique dans le langage populaire. L'occurrence de formes telles que « wat » (was), « dat » (das/dass) et « tach » (Tag) entre autres est encore fréquente même chez les plus jeunes générations (Utz 2012 : 64). L'utilisation de tels marqueurs, selon Utz (2012 : 64), confirme l'adhésion du locuteur à un « nous » symbolique. Si bien qu'à son avis, dans certains cas, le « Dialekt ist dann nicht mehr das Medium um darin etwas zu sagen, sondern wird selbst gewissermassen zur Botschaft » (Utz 2012 : 64). Ce message dont Utz parle est la communication implicite d'une partie de l'identité du locuteur, de son identification à une communauté en tant qu'individu.

Cela se produit généralement dans le cas où cette personne n'a pas de réticence à s'associer a priori à cette communauté et où elle cultive une fierté par rapport à ses origines, ce qui n'est pas toujours acquis dans les contextes de stigmatisation que nous évoquions plus tôt. Le locuteur cherchera alors peut-être à masquer sa provenance en changeant sa façon de s'exprimer dans certains contextes sociaux (entrevue d'embauche, conversation avec un locuteur d'une autre variété considérée comme plus « prestigieuse », etc.), par exemple. Or, le phénomène contraire existe également. En effet, certains locuteurs affichent plutôt une réticence à vouloir adopter une variété se rapprochant du standard dans la vie de tous les jours de peur de paraître prétentieux (Baßler et Spiekermann 2001, Ammon 2003). Selon Ammon, cette façon de parler peut ne pas correspondre à l'image de soi que se fait le locuteur, auquel cas il se sentira travesti et ridicule (Ammon 2003 : 168). Il s'agit d'un phénomène

⁴⁶ Nous entendons ici par « communauté » : un groupe de gens qui se réunissent sous un même trait d'appartenance. En ce sens, une personne peut appartenir à plusieurs communautés identitaires.

que l'on pourrait potentiellement observer chez les assistants de langue allemande, qui, par exemple, sentiraient qu'ils ne sont pas fidèles à eux-mêmes en adoptant l'allemand standard utilisé traditionnellement en classe de langue seconde.

La « renaissance » des dialectes allemands

De nos jours, face à la diminution progressive du bassin de locuteurs de dialectes en Allemagne, on observe une volonté de revitalisation des communautés dialectales dans plusieurs régions clés. Pour Von Polenz, l'origine de cette vague dialectale (« Mundartwelle ») remonte aux années 1970, alors que les dialectes connaissent un changement de fonction : de la vie privée, ils passent alors à la vie publique (Von Polenz 1999 : 458) :

Dialekttexte werden [...] immer beliebter in Unterhaltungssendungen im Hörfunk und Fernsehen, Unterhaltungsbeilagen von Zeitungen, Kinofilmen, Popmusik, politischen Protestaktionen, Laientheater, Vereinen, Warenwerbung, Autoaufklebern, Wandbesprühungen, im Jugendjargon und in einer postmodernen experimentierenden Mundartliteratur. (Von Polenz 1999 : 458)

Les dialectes intègrent alors la culture populaire. Selon Von Polenz, cet intérêt renouvelé pour les dialectes traditionnels accompagne l'effervescence des mouvements alternatifs et anticentralisateurs de l'époque réclamant une meilleure politique sociale (Von Polenz 1999 : 458). Une prise de conscience de l'importance de la protection des variétés traditionnelles s'est par la suite développée pour laisser place à une volonté de sauvegarder ces cultures minoritaires en danger de disparition.

D'après Scharioth, on peut observer un phénomène semblable dans plusieurs pays d'Europe dans les années précédant et suivant la fondation de l'Union européenne. À son avis, la « régionalisation », soit la croissance d'un intérêt avant tout orienté vers une culture régionale, est un contre-mouvement politique associé à l'union des pays européens sous une même bannière, non pas dans une optique de la combattre, mais bien comme contre-poids nécessaire à la mondialisation (Scharioth 2015 : 48). En effet, le contact étroit avec les cultures d'autres pays et le projet d'épanouissement d'une culture commune dite européenne peuvent être vus comme un péril supplémentaire pour les cultures locales. Celles-ci sont alors poussées à se réaffirmer dans leurs

spécificités, ce qui contribue à la création d'un certain patriotisme local « *Heimatnationalismus* » (Scharioth 2015 : 49). En ce sens, comme le note Scharioth, le local et le global se constituent mutuellement : « Auf der einen Seite wird der globale Raum ausgeweitet, auf der anderen Seite verengt und lokalisiert sich der individuelle Identifikationsraum » (Scharioth 2015 : 49). Étant donné sa capacité à œuvrer à une construction identitaire commune, la langue est souvent le cheval de bataille de ces régions, ce qui explique l'importance croissante des mouvements d'investissement symbolique vis-à-vis des langues régionales de la part des minorités culturelles. À ce propos, Scharioth mentionne entre autres le cas des Occitans, des Bretons et des Alsaciens en France; des Catalans et des Basques en Espagne; et des Gallois en Grande-Bretagne.

Pour ce qui est de l'Allemagne, à la suite de l'adoption en 1992 de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires par le Conseil de l'Europe, visant à protéger les langues historiques régionales et les langues des minorités en Europe, plusieurs communautés linguistiques ont alors demandé à être reconnues et à avoir droit à la promotion de leur langue. De nos jours, six langues figurent officiellement à ce registre européen des langues protégées pour le territoire allemand : le danois, le bas et le haut sorabe, le frison septentrional et du Saterland, le romani et le bas allemand (Conseil de l'Europe 2018). Ce dernier, parfois appelé « Plattdeutsch », fait figure de cas à part en tant que seule langue identifiée comme étant « régionale », les autres étant considérées comme des langues minoritaires.

3.2. La variété linguistique québécoise

Lors de l'arrivée des assistants d'allemand au Québec, ceux-ci sont confrontés à un tout autre contexte que celui présent en Europe. Cette province, bien qu'elle soit le berceau d'une population francophone comme la France ou la Belgique, se différencie par sa culture nord-américaine, mais aussi particulièrement par sa relation à la langue française. À la fois source de fierté et de honte au cours de l'histoire de la « belle province », la variété québécoise représente la pierre angulaire de son identité nationale. C'est donc de cette relation à la langue qu'il sera question dans le prochain chapitre, dans l'optique de mieux comprendre le contexte socio-politique de la société d'accueil des assistants de langue allemande et d'établir des liens avec leur propre situation en tant que locuteurs d'une variété.

3.2.1. Le français québécois, ses origines et son importance dans la constitution de l'identité nationale

Une variété distincte

Dès l'arrivée des premiers colons en Nouvelle-France, le français tel qu'il est parlé à la cour de France s'établit comme *lingua franca* au sein de la population. Selon Oakes et Warren, l'hypothèse la plus répandue concernant la rapidité de l'adoption de cette langue commune est celle du « choc des patois » (2009 : 133). D'après cette théorie, les nouveaux habitants provenant de différentes régions de France (en particulier de l'Île-de France, du Nord-Ouest et de l'Ouest), et donc parlant différentes variétés régionales du français (langue d'oïl), auraient été confrontés à des difficultés de communication qui les auraient poussés à adopter une langue consensuelle (Oakes et Warren 2009 : 133). Or, les deux auteurs cités soulignent que les historiens de la langue française au Québec conviennent généralement que l'usage des parlers régionaux en tant que tel n'était pas aussi répandu en Nouvelle-France que cette hypothèse le prétend. Certains d'entre eux (nommons Asselin et McLaughlin, 1994 et Poirier, 1994, cités dans Oakes et Warren 2009 : 134), soutiennent plutôt que les longs séjours effectués par les immigrants dans les villes portuaires, où le français était largement répandu, telles Nantes et La Rochelle, a vraisemblablement davantage contribué à l'adoption rapide de celui-ci dans la colonie (Oakes et Warren 2009 : 134). L'ironie veut que le degré d'uniformité linguistique présent en Nouvelle-France dépassait de loin celui que l'on retrouvait dans la mère patrie à cette époque. L'abbé Grégoire, dans son célèbre rapport de 1794 – visant à éradiquer les parlers régionaux – estimait par exemple qu'au moins 6 millions de citoyens de France ne parlaient pas la langue nationale (Perrot 1997 : 163).

À la suite de la signature du traité de Paris en 1763, la Nouvelle-France perd contact avec la France et avec la norme de Paris. C'est cet isolement, entre autres, qui amènera la langue française au Canada à se distinguer considérablement de sa cousine européenne. Maintenant constituée de sujets britanniques, la population adopte un nouveau vocabulaire empreint d'anglicismes « sous la forme d'emprunts directs, de "calques" ou emprunts syntaxiques, de prononciation à l'anglaise, d'imitations de la ponctuation anglaise, etc. » (Oakes et Warren 2009 : 134).

Aux premiers jours de la colonie, le français qu'on y trouve jouit d'une grande renommée : il n'est pas rare de lire les récits de voyageurs qui le considèrent alors comme la variété la plus « pure » de l'empire colonial. Père Pierre-François-Xavier de Charlevoix, par exemple, décrit ainsi son expérience en Nouvelle-France en 1720 : « Nulle part ailleurs, on ne parle plus purement notre langue. On ne remarque ici aucun accent » (cité dans Oakes et Warren 2009 : 133). Il en va de même pour Bacqueville de la Potherie qui écrit en 1700 : « On parle ici parfaitement bien sans mauvais accent. Quoiqu'il y ait un mélange de presque toutes les Provinces de France, on ne saurait distinguer le parler d'aucune dans [le parler des] Canadiennes » (cité dans Oakes et Warren 2009 : 133).

C'est environ un siècle plus tard qu'on voit apparaître dans la littérature des indices d'un changement radical dans la représentation de la variété canadienne-française. Certaines personnalités publiques, telles Arthur Buies et Louis Fréchette, pour ne nommer que ceux-là, rédigent alors des ouvrages dans lesquels ils mettent en garde leurs compatriotes contre l'utilisation d'anglicismes (Oakes et Warren 2009 : 135). Jules-Paul Tardivel, quant à lui, publie en 1880 un ouvrage intitulé *L'anglicisme, voilà l'ennemi*, dans lequel on peut lire : « Il est possible, si nous n'y prenons garde, qu'avec le temps la langue de la province de Québec devienne un véritable patois qui n'aurait de français que le nom, un jargon qu'il vaudrait mieux abandonner dans l'impossibilité où l'on serait de se réformer. » (cité dans Oakes et Warren 2009 : 135). Ce changement drastique quant à la représentation d'une variété n'est pas sans rappeler le cas du dialecte de Saxe, dont il était question au chapitre précédent⁴⁷, qui a également été dépouillé de son prestige de façon radicale. Il est possible, ici encore, de se rattacher au concept du « social connotation hypothesis »⁴⁸ de Hundt (2012 : 201), qui prévoit qu'une variété peut perdre de son influence à la suite d'une modification de son statut géopolitique ou du contexte culturel ou social. Dans le cas du peuple canadien-français, il est vraisemblable que le vernis de nouvelle société en développement qu'il arborait à ses débuts a peu à peu laissé place à l'image moins reluisante d'un peuple subordonné, après la conquête.

⁴⁷ Voir 3.1.3, statut contemporain des dialectes allemands

⁴⁸ Voir 3.1.3, statut contemporain des dialectes allemands

C'est pourtant à l'époque du régime anglais qu'un nationalisme canadien-français fondé sur la langue voit le jour. Oakes et Warren attribuent la cause de ce nouveau nationalisme à l'échec de la révolte des patriotes de 1837-1838 (2009 : 30), qui a mené à des mesures visant la subordination et l'assimilation des Canadiens français. Ces mesures proposées par Lord Durham dans son rapport de 1839 comprenaient entre autres l'union du Haut et du Bas-Canada. Toujours selon Oakes et Warren, c'est dans un esprit de sauvegarde et de survivance que les Canadiens français « ont cherché refuge dans un nationalisme ethnique fondé sur des valeurs traditionnelles catholiques et rurales » (2009 :31), mais aussi francophones. En effet, bien que les patriotes aient compté dans leurs rangs des Canadiens d'origine anglaise et irlandaise, les mesures du rapport Durham visaient en particulier la société francophone. Les auteurs soulignent qu'il faudra attendre les années 1950 pour que cette idéologie de survivance et de préservation soit contestée, ce qui donnera un premier souffle aux idéaux de la Révolution tranquille et débouchera sur un nationalisme davantage orienté vers une approche civique dans les années 1970 et 1980 (2009 : 31).

Au moment de la révolution industrielle, de plus de plus de Canadiens français quittent la campagne pour trouver du travail en ville où l'anglais prédomine. De nouveaux anglicismes font alors leur apparition dans le parler du quotidien et un nouveau phénomène commence à se faire jour alors que les contacts avec la France se font plus fréquents: les archaïsmes (Oakes et Warren 2009 : 136). Bien que certains commentateurs tentent de présenter ces mots et expressions de l'ancien français comme « de vieux bijoux de famille » (E. Gagnon 1916, cité dans Oakes et Warren 2009 : 136) dans l'espoir de valoriser cette particularité de la langue, la représentation négative du français québécois persiste et s'avive.

Avant la fin du XIXe siècle, le « mythe du French Canadian Patois » avait gagné le grand public, qui commençait alors à éprouver un profond sentiment d'insécurité linguistique à deux égards : non seulement se sentait-il inférieur du fait de ne pas parler la langue anglaise dominante, mais on lui disait maintenant qu'il ne parlait même pas le français, mais plutôt un simple patois. (Oakes et Warren 2009 : 136)

Il y aura par la suite des initiatives sporadiques de valorisation du parler français au Canada pour contrer la tentation des Canadiens français de s'assimiler pour surmonter cette morosité, mais cela n'empêche pas l'insécurité linguistique des Québécois d'atteindre son paroxysme autour des années 1940 et 1950 (Oakes et Warren 2009 : 137). La Révolution tranquille qui suit cette période

sombre ouvre la porte à un nouveau débat : celui sur le *joual*. Ce terme, dérivé du mot « cheval » et rendu célèbre par Jean-Paul Desbiens dans les *Insolences du Frère Untel*, désigne la façon de parler de certains Québécois qui devint rapidement un synonyme de « mal parler ». En signe de protestation contre ce que certains considéraient être une attaque contre un symbole de l'identité québécoise, ce « joual » devient alors l'instrument d'un certain milieu artistique. Bouchard précise quant à elle que « le recours au joual comme moyen d'expression artistique ne visait pas tant à légitimer cette variété qu'à souligner la domination et l'aliénation politiques et socio-économique des Québécois francophones qu'elle représentait » (2002 : 240).

La « nation » québécoise et son rapport à la norme

Au tournant des années 1970, un changement s'opère quant aux attitudes envers la variété québécoise, entre autres attribuable à la renaissance culturelle de la Révolution tranquille et à un accroissement de la confiance en soi des Québécois (Oakes et Warren 2009 : 145). L'arrivée au pouvoir du Parti québécois en 1976, ainsi que l'adoption de la Charte de la langue française en 1977 attestent également la volonté de la population de se réapproprier son pouvoir linguistique et d'exercer son autonomie sur les questions de langue. Gendron, quant à lui, parle même d'un « rapatriement du jugement sociolinguistique » (1990, cité dans Oakes et Warren 2009 : 145).

Selon Bouchard, cette prise de conscience d'une spécificité québécoise prend sa source au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, alors que le Québec tisse des liens avec d'autres pays francophones que la France (2002 : 245). La Belle Province envisage ainsi pour la première fois une plus grande ouverture sur le monde et une diffusion de sa propre culture singulière. En 1960, déjà, on observe les premiers contacts internationaux et l'envoi des premières délégations à l'étranger (Bouchard 2002 : 245). Le Québec devient parallèlement à cela un acteur diligent au sein du mouvement francophone à l'échelle internationale (Bouchard 2002 : 245). C'est également à cette époque que la province se place au centre de l'attention médiatique mondiale en relevant le défi d'accueillir l'exposition universelle au sein de sa métropole. Cette volonté d'affirmation et d'autonomie en tant que nation à part entière est le terreau fertile dans lequel se développent plusieurs programmes de représentation à l'étranger. Tout porte à croire que le programme d'échange d'assistants de langue est le descendant d'initiatives et d'idées qui ont vu le jour à cette époque.

La Révolution tranquille voit aussi les écrivains et, plus généralement, les élites se détacher de la norme parisienne au profit d'une norme dite du « français international ». Cette substitution, selon Oakes et Warren, sert essentiellement une fonction qu'idéologique, puisque dans les faits, ces deux normes demeurent à peu près semblables dans la forme (2009 : 144). Le nom porte à penser toutefois qu'il y place à une ouverture vers les autres normes nationales de la francophonie et que le français prend progressivement ses distances de la tradition monocentrique hexagonale. Une pareille volonté s'illustre d'ailleurs dans les mesures prises au niveau provincial visant l'acceptation de règles de grammaire différentes de celles que préconise l'Académie française. Pensons seulement à la féminisation des titres professionnels introduite au Québec à partir de 1970 qui a fait également son entrée en Belgique à partir de 1993 (Oakes et Warren 2009 : 144).

La norme du standard québécois, quant à elle, trace bel et bien son chemin dans le quotidien des citoyens de la Belle Province. Il est plus rarement question, par exemple, d'adopter une prononciation se rapprochant systématiquement de celle que l'on retrouve en France. Qui plus est, il n'est pas faux dans ce cas de parler d'un renversement de la représentation linguistique, puisqu'il est désormais généralement réprouvé de prendre l'accent français. Déjà en 1974, un commentateur observait ce phénomène :

Au Québec, parler français de France, c'est, selon le degré de politesse du commentaire « parler efféminé », « parler pointu » ou « parler la bouche en cul de poule »; parler québécois, c'est « parler comme du bon sens », c'est parler virilement. (Saint-Jacques 1974, cité dans Oakes et Warren 2009 : 145)

Une recherche effectuée en 1998 par Bouchard et Maurais (1999) auprès de 1591 francophones témoigne également de la nette préférence des Québécois pour une norme se rapprochant du parler du territoire.

On a constaté que peu de francophones souhaitent parler « comme des Français de France » (4%) ou « comme la plupart des politiciens au Québec » (6%), les autres étant partagés entre le parler des présentateurs du journal télévisé de Radio-Canada (44%) et celui des gens ordinaires (47%). (Bouchard et Maurais 1999, cité dans Oakes et Warren 2009 : 146)

La même étude montre que même les Québécois anglophones préfèrent généralement s'orienter vers la norme nationale plutôt que vers la norme européenne (36%) lors de leur apprentissage de la langue (Bouchard et Maurais 1999, cité dans Oakes et Warren 2009 : 146). Malgré cela, le phénomène d'insécurité linguistique demeure actuel, puisqu'il existe toujours un décalage entre la norme du standard québécois, bien qu'elle soit bien établie, et le parler du quotidien de la population.

Il existe aussi, selon plusieurs chercheurs (Gardy 1990; Oakes et Warren 2009; Boudreau 2016) un désarroi inhérent et continu chez tous les francophones à travers le monde vis-à-vis leur langue, qui les pousse sans cesse à remettre en question ce qui est « vraiment du "bon" français ». Klinkenberg écrit par exemple à ce sujet : « un francophone, c'est d'abord un sujet affecté d'une hypertrophie de la glande grammaticale; quelqu'un qui comme Pinocchio, marche toujours accompagné d'une conscience, une conscience volontiers narquoise, lui demandant des comptes sur tout ce qu'il dit ou écrit » (2001, cité dans Boudreau 2016 : 18). Cette volonté de rectitude de la langue et cette insécurité endémique sont-elles le lot des seuls francophones? Anthony Lodge, un linguiste anglais, remarque que si ce n'est pas une caractéristique exclusive aux locuteurs du français, elle leur est certainement tout particulièrement associée. Il note entre autres que « cette attitude prescriptive est beaucoup plus forte chez les francophones que chez les anglophones ou les hispanophones par exemple, et fait en sorte que les francophones de partout sont hyper-conscients de la norme » (Lodge 1997, cité dans Boudreau 2016 : 17).

3.2.2. Réflexion comparative sur le Québec et l'Allemagne au sujet de leur relation aux variétés linguistiques et à leurs standards respectifs

Le rapprochement entre la province du Québec et l'Allemagne est moins hasardeux qu'il n'y paraît. Nous n'avons qu'à penser au partenariat unique qui existe entre le Québec et la Bavière depuis 1989. Cette entente de coopération, établie par Max Streibl et Robert Bourassa, vise officiellement à « promouvoir des échanges commerciaux, scientifiques, technologiques et culturels entre les deux régions »⁴⁹. La représentation de l'état de Bavière au Québec dresse une liste de similitudes entre les deux États sur son site internet, dans l'optique de rendre compte du fort lien qui existe entre eux. Parmi

⁴⁹ Représentation de l'état de Bavière au Québec, <http://www.baviere-quebec.org> (consulté le 27/07/2018).

celles-ci, on retrouve des statistiques géographiques⁵⁰ et des intérêts économiques communs. Dans notre cas, c'est particulièrement le paragraphe suivant qui soulève un point intéressant : « [...] les deux régions accordent une importance particulière à la défense de leur identité et de leur culture propre ; elles utilisent cette dernière comme une base de conception de leur identité politique »⁵¹. En effet, comme expliqué précédemment, l'identité collective très marquée est névralgique pour ces deux sociétés et s'exprime particulièrement par un fort lien à la variété linguistique géographique. Il ne serait donc pas non plus inconvenant d'étendre la comparaison à l'Allemagne tout entière et à ses variétés régionales, également porteuses de nombreux prolongements identitaires. Bien entendu, il faut traiter prudemment cette comparaison puisque les deux États, Allemagne et Québec, jouissent d'un statut et d'une structure politique différents : l'Allemagne est un pays indépendant alors que le Québec n'est qu'une province du Canada.

Il est tout de même possible de tisser des liens entre le statut des variétés linguistiques des deux États, mais aussi, plus précisément, entre la relation des populations vis-à-vis ces variétés. Nous avons déjà établi, par exemple, que dans les deux cas, le besoin d'exprimer des particularités linguistiques et identitaires a été exacerbé par une menace historique d'assimilation ou d'uniformisation culturelle et qu'un discours axé sur la fierté collective en a découlé. On parle même dans les deux cas d'une réticence à utiliser au quotidien une variété qui se rapproche de la langue écrite, de peur de paraître prétentieux aux yeux des pairs. Cet effet de communauté, dans laquelle les personnes se reconnaissent comme membres d'une culture distincte, s'observe dans les deux sociétés chez les locuteurs de variétés considérées largement comme non standards.

Il subsiste également un phénomène d'insécurité linguistique autant chez les locuteurs de dialectes allemands que chez les locuteurs de la variété québécoise. Il existe bien entendu une différence dans la façon dont celle-ci s'exprime dans la société, puisque les Québécois sont majoritaires sur leur territoire, alors que les locuteurs de dialectes allemands forment plutôt des poches minoritaires à l'intérieur de l'Allemagne. Le phénomène de diglossie – plus ou moins marquée – est ainsi beaucoup moins présent dans le quotidien des habitants du Québec qu'il peut l'être dans certaines régions d'Allemagne. Il ne faut pas non plus oublier le fait que la norme linguistique à laquelle

⁵⁰ Il est mentionné, par exemple, que la Bavière est le plus grand Land allemand, tout comme le Québec qui est la plus grande province canadienne.

⁵¹ Représentation de l'état de Bavière au Québec, <http://www.baviere-quebec.org> (consulté le 27/07/2018).

ces derniers se heurtent demeure située outre-mer, alors que les communautés dialectales allemandes y ont potentiellement affaire au quotidien sur leur propre territoire de référence.

La terminologie servant à désigner les variétés dans la langue populaire constitue également un parallèle intéressant dans les deux cas. D'une part, nous avons établi que l'on assiste présentement en Allemagne à un effacement progressif de la distinction entre ce qui peut être identifié comme la langue familière et le dialecte. D'autre part, au Québec, le terme « joual » a aussi subi un traitement similaire dans le milieu non-scientifique, à la différence que celui-ci n'a d'abord pas bénéficié d'une réelle définition scientifique.

En l'absence de toute définition scientifique, cependant, il régnait dans les premiers temps une grande confusion quant à ce que le mot joual désignait en réalité. Avant que l'on se rende compte que le joual n'était guère plus qu'un registre utilisé surtout par les classes inférieures et urbaines, le terme englobait diverses significations, de nombreux observateurs le faisant correspondre au français québécois dans son ensemble. (Oakes et Warren 2009 : 137)

En ce sens, les termes « dialecte » et « joual » bénéficient tous deux d'une grande flexibilité d'emploi au sein de la population quant à ce qu'ils englobent en termes de degré de variation. La dénomination « joual » comporte cependant un aspect sémantique péjoratif lié à son histoire politique, ce qui n'est pas le cas du terme « *Dialekt* » en allemand. Au sujet du « joual », l'encyclopédie canadienne en ligne note par exemple :

Habituellement péjorative, l'utilisation de la désignation joual engageait implicitement l'idée que le français parlé au Québec est caractérisé par un ensemble de traits (surtout phonétiques et lexicaux) jugés incorrects ou mauvais, traits eux-mêmes généralement identifiés au parler des milieux populaires et souvent considérés comme signes d'acculturation.

(Encyclopédie canadienne, <https://www.encyclopediecanadienne.ca/fr/article/le-joual/>)

D'autre part, il ne serait pas possible de parler de la variété québécoise comme d'un dialecte du français, puisque le terme *dialecte* lui-même (au même titre que le mot *patois*), en français, connote une infériorité par rapport à une autre langue réputée être une « vraie langue », tel que discuté au chapitre sur la terminologie de la variation linguistique.

Au sujet des politiques linguistiques de l'Allemagne et du Québec en termes de variétés régionales, il ne faut pas perdre de vue, encore une fois, leurs différences au niveau de leur statut politique. Bien que le Québec ne soit pas entièrement souverain en ce qui concerne la langue dans la vie publique, il dispose d'assez de pouvoir pour assurer la pérennité de la variété québécoise et de ses spécificités aux moyens de politiques linguistiques rigoureuses (nommons seulement la célèbre loi 101). L'Allemagne, quant à elle, malgré son contrôle complet sur les politiques linguistiques, peut difficilement instaurer des lois en faveur de communautés linguistiques minoritaires qui pourraient entrer en conflit avec les intérêts des groupes que cela ne concerne pas. Sans compter qu'une uniformité linguistique sur le territoire facilite généralement la communication et réduit la charge administrative. Même dans le cas des six langues au registre européen des langues protégées mentionnées plus tôt⁵², les recommandations du conseil demeurent imprécises, ce qui laisse à croire que les mesures prises dans ce sens ont un poids davantage idéologique que véritablement pratique.

Pour terminer, il n'est pas impensable que les assistants de langue allemande arrivant au Québec soient à même d'établir des liens entre leur expérience de la variation linguistique en Allemagne et celle que l'on retrouve au Québec, c'est pourquoi nous voulions aborder ce sujet avec les participants. Les questions 18 et 19 du questionnaire, particulièrement, ont servi à engager la discussion dans ce sens auprès d'eux.

⁵² Voir 3.1.3, statut contemporain des dialectes allemands

4. Analyse des données recueillies en entrevue

4.1 Profil des participants

Les entrevues réalisées auprès des assistants de langue dans le cadre de cette étude sont destinées à discuter plus précisément de leur rôle ainsi que la place des variétés linguistiques de l'allemand dans leur travail. Comme mentionné plus tôt dans la description de la cohorte à l'étude⁵³, cinq assistants se sont portés volontaires pour répondre à nos questions. Ceux-ci sont âgés entre 23 et 26 ans et sont tous de sexe féminin. Il ne nous a pas été possible de vérifier avec certitude l'effectif de sexe masculin de cette cohorte, mais la composition habituelle des cohortes d'assistants tend à indiquer une plus grande participation féminine. Les participantes sont toutes locutrices de l'allemand, en plus de posséder des compétences linguistiques en français, en anglais et en espagnol. Trois participantes sur cinq disent aussi posséder des compétences dans une cinquième langue, dont le danois, le farsi⁵⁴ et le russe. Elles sont également toutes étudiantes à l'université, ce qui correspond aux critères de sélection du programme d'assistants, et ont toutes le français comme matière à l'étude, dans l'optique de pouvoir l'enseigner (en allemand, *Französisch auf Lehramt*). Leurs autres matières sont très variées, on retrouve par exemple: la biologie, l'espagnol, l'éducation, l'allemand et la religion catholique⁵⁵. Finalement, au moment de l'entrevue, toutes les assistantes de langue avaient complété au moins un séjour en France, comme étudiante Erasmus ou comme assistante. Deux des cinq participantes avaient pris part à un échange étudiant dans un autre pays, soit l'Espagne et le Canada (de l'ouest).

⁵³ Voir 2.3.4, cohorte (2016-2017)

⁵⁴ Les parents de NADINE, 25 ans, de Bochum, sont originaires de l'Iran et habitent en Allemagne depuis 1985. Elle indique parler farsi avec eux à la maison. Il s'agit donc vraisemblablement de sa (ou de l'une de ses) langue(s) maternelle(s).

⁵⁵ Le système scolaire allemand prévoit que chaque professeur soit capable d'enseigner au moins deux matières, c'est pourquoi les participantes ont toutes un minimum de deux spécialisations. NADINE, qui est étudiante à la maîtrise, est la seule à se spécialiser dans le domaine de l'éducation.

4.2 Le rôle de l'assistant

4.2.1 Le choix du programme

Lors des entrevues, nous avons voulu explorer les raisons qui avaient motivé le choix du programme d'assistantat du PAD ainsi que le choix du Québec comme terre d'accueil de la part des assistantes de langue, surtout dans l'optique d'évaluer l'importance accordée aux aspects culturels et langagiers. Nous cherchions donc particulièrement à déterminer si les caractéristiques de la variété québécoise ou de leur variété linguistique propre avaient eu un rôle à jouer dans leur décision de s'inscrire à ce programme.

Dans les réponses reçues lors des entrevues, plusieurs critères communs se démarquent : la mention du programme d'assistants de langue comme partie intégrante de leur parcours professionnel ou étudiant (par exemple, dans le but d'acquérir de l'expérience d'enseignement), mais aussi, considérant le fait que les assistantes avaient déjà eu au moins une expérience d'échange étudiant à l'étranger, la volonté de sortir de l'Europe pour vivre une nouvelle expérience. Deux d'entre elles, JASMIN et LAUREN⁵⁶, âgées respectivement de 25 et 24 ans, mentionnent le continent américain comme point d'intérêt et une autre, INGA, 23 ans, qualifie son expérience à l'extérieur du vieux continent de « grande aventure ». Cela mène à croire que le caractère « exotique » du Québec a représenté un attrait important lors de leur choix de destination.

Le caractère francophone a lui aussi joué un rôle essentiel, puisque toutes les participantes étudient le français à des fins de pouvoir l'enseigner; deux assistantes font mention du fait, par exemple, qu'elles cherchaient entre autres à approfondir leurs compétences linguistiques en français en faisant cet échange. Pour ce qui est des spécificités québécoises, elles sont abordées par toutes les participantes au courant des entrevues, mais occupent en général peu d'espace dans les réponses concernant le choix de destination de l'échange. INGA fait mention de son intérêt pour la culture québécoise, mais sans développer davantage. JASMIN, LENA et NADINE, cependant, précisent qu'elles voulaient entendre un « autre » français que celui auquel elles étaient habituées. LENA souligne

⁵⁶ Toutes les participantes ont donné leur accord pour que les données collectées soient utilisées pour les besoins de cette recherche, cependant tous les noms ont été changé pour protéger leur anonymat.

également qu'elle considère le fait d'avoir un aperçu des variétés de toute la francophonie comme un atout pour sa future profession :

Québec (...) zum einen, weil ich halt schon in Frankreich war ein paar Mal und gerne noch mal ein anderes französisches Land sehen wollte und vor allen Dingen ein anderes Französisch hören wollte, weil ich es auch relativ wichtig finde für meinen Französisch-Unterricht später. Damit ich nicht nur den kleinen Horizont von Frankreich habe, sondern weiß, dass es halt auch noch erstens ein anderes Französisch gibt, zweitens woanders, jetzt würde ich mich noch in Afrika zum Beispiel für Französisch interessieren.

Cette réponse suggère que LENA a non seulement pris en compte les spécificités du français québécois lors de son choix de destination, mais aussi qu'elle considère qu'une connaissance de diverses variétés linguistiques est un atout pour le professeur de langues. Elle ne fait cependant pas le lien entre l'importance de celles-ci dans son futur métier d'enseignante et son quotidien en tant qu'assistante d'allemand. Elle ne précise pas non plus son idée au sujet de la place que doivent occuper les variétés régionales ou nationales au sein de la classe.

4.2.2 Perception du rôle de l'assistant

À la lumière de ce qui a été discuté dans le chapitre sur les assistants de langues secondes et leurs rôles, l'étude voulait explorer la perception que ceux-ci avaient de leur propre rôle au sein de la classe. En effet, il a été établi précédemment que les tâches reliées à sa position n'étaient pas strictement déterminées. L'interprétation de celles-ci par les principaux acteurs du programme peuvent donc tracer le portrait de la façon dont ils perçoivent l'ampleur de leur travail et l'importance de leurs particularités identitaires et linguistiques en classe de langues secondes.

Lors des entrevues, trois thèmes principaux ont fait surface à des degrés différents. Il s'agit des trois aspects classiques du rôle de l'assistant tel que discuté précédemment, soit le rôle d'agent motivateur, d'ambassadeur et de modèle authentique. Il n'est pas étonnant de retrouver ces thèmes dans le discours des participantes, puisque ce sont des figures de proue de la description du travail de l'assistant selon les programmes d'échange (voir 2.3.2). L'aspect motivateur est celui qui semble avoir l'occurrence la plus élevée dans le discours de participantes. En effet, les mots « motiver » et « motivation » apparaissent dans toutes les entrevues. Malgré l'unanimité entourant cet aspect du rôle

de l'assistant, les moyens d'atteindre cet objectif varient d'une assistante à l'autre, ce qui montre bien la liberté d'interprétation des critères de travail. Plusieurs d'entre elles font mention par exemple du climat décontracté qu'elles tentent d'instaurer lorsqu'elles travaillent avec la classe et de l'importance de ne pas surmener les étudiants (*überfordern*, dans les mots de JASMIN et LAUREN). Pour LAUREN, la capacité de s'éloigner du cadre scolaire, de la grammaire et de la théorie représente un élément clé pour atteindre cet objectif. C'est aussi, selon elle, ce qui sépare son rôle de celui du professeur :

Also, ich fühle mich nicht wie eine Lehrerin, sondern wie eine Beraterin oder auch eine Animateurin manchmal. [...] Also ich soll machen... Sachen, die ihnen Spaß machen, die sie aktivieren, die ansprechend sind. [Die Lehrerin] ist für den grammatischen, theoretischen Teil zuständig und ich eben für das, was lebhaft ist und was sie nur von einer Deutschen mitkriegen können und das ist natürlich irgendwie eine große Chance, weil das alles von irgendwelchen Lehrplänen entfernt ist, sondern nur für [...] die Bildung oder für die Motivation der Schüler, dass sie inspiriert werden oder dass sie mehr Lust auf Deutsch bekommen.

Dans sa réponse, LAUREN fait également référence à ce qu'elle peut apporter aux élèves en tant qu'Allemande, ce qui nous ramène à l'idée de l'assistant comme « ambassadeur » du pays. Contrairement à nos attentes, cet autre thème développé par le programme d'échanges n'apparaît que rarement, et souvent implicitement, dans le discours des participantes : certaines mentionnent par exemple la transmission de notions de la culture allemande. Des cinq participantes, LENA est la seule à faire allusion au fait qu'elle doive, selon elle, représenter (*vertreten*) son pays. Cependant, elle dit éprouver des difficultés à réaliser cet objectif dans le cadre de son poste d'assistante de langue.

[ich] bin hin und hergerissen, weil, glaube ich, die Lehrer hier sich das so vorstellen, dass ich eine Art Nachhilfe mache und die Themen aufarbeite oder nacharbeite, die sie im Unterricht machen. Deswegen muss ich das auch teilweise machen. Ich glaube aber, dass eigentlich die Rolle eine andere ist und eigentlich eben die Kultur und die Sprache im Vordergrund stehen sollen. [...] Aber in der Realität ist das halt schwer durchzuführen. [...] Also einerseits verstehe ich das mit den Grammatik-Themen und so weiter, und die Studenten wollen das auch, weil die wollen, gerade wenn es auf die Prüfung zugeht, möchten sie auch gut vorbereitet sein. Andererseits versuche ich halt auch viel zu machen, was nicht im Unterricht drankommt, weil ich es eigentlich schade finde, weil ich mich eigentlich gerne in der Rolle sehen möchte, dass ich halt eben Deutschland vertrete und mehr Kulturelles mache.

Dans cet extrait, la participante souligne le rôle que jouent les attentes de l'institution d'enseignement et des élèves dans son travail. Malgré son ambition de partager davantage

d'informations au sujet de sa culture et de son pays, elle doit respecter le rôle que son milieu de travail lui a attribué à priori. Dans son cas, on peut se questionner sur l'espace même dont elle disposerait pour traiter de diverses variétés linguistiques en classe, si elle le voulait, puisque le programme du cours dicte déjà une ligne stricte à suivre. D'autres assistantes, cependant, indiquent avoir beaucoup plus de liberté quant à la structure de leurs interventions avec la classe. Dans le cas de JASMIN, par exemple, la participante a dit s'être sentie déstabilisée et stressée (*gestresst*, dans ses mots) par le manque de directives lors de son arrivée à l'école : « [i]ch fand das immer toll mit der Freiheit, ich habe mich nie kontrolliert gefühlt [...], aber das war so immer ein bisschen so, dass ich mich am Anfang ein bisschen allein gelassen gefühlt habe ».

Dans un autre ordre d'idée, LENA, l'assistante qui éprouvait des difficultés face à la rigidité du programme, n'est pas la seule à mettre de l'avant l'opposition entre les aspects « culturel » et « grammatical » ou « théorique » du rôle de l'assistant. Celle-ci se manifeste d'une façon ou d'une autre dans toutes les entrevues. LAUREN, dont la réponse figure un peu plus haut, y faisait déjà référence en associant la grammaire à une tâche strictement professorale. JASMIN, elle aussi, mentionne cette dualité. Dans son cas, malgré la liberté dont elle dispose, elle a tout de même choisi de consacrer la moitié du temps de ses interventions avec la classe aux aspects grammaticaux en lien avec le programme. Encore ici, les attentes des élèves sont ce qui a influencé sa décision :

[...] einige Studenten sehen das so, dass die sagen: „Ja, mit Jasmin können wir das aufarbeiten, was wir im Kurs nicht verstanden haben“ und andere sehen das überhaupt komplett losgelöst und sagen: „Ja, nee. Wir möchten in deinen Ateliers lieber was über Deutschland lernen, [...] über deutsche Musik, über deutsche Feste, über deutsche Literatur“.

Ces deux perspectives sur le degré de liberté face aux thèmes et à l'organisation des interventions par les assistants laissent entrevoir la problématique de l'absence de ligne directrice concernant leur définition de tâches et les besoins que ceux-ci ont le devoir combler dans les faits. Les deux témoignages ne sont pas non plus sans nous rappeler les points discutés précédemment par exemple par Gaillard (2004) ou Byram et Alred (1996) concernant le potentiel inexploité des assistants de langues⁵⁷.

⁵⁷ Voir 2.3.2, les assistants de langue seconde

Un autre aspect crucial du rôle de l'assistant de langue, dont nous avons discuté plus tôt, est sans nul doute son importance en tant que modèle authentique. Encore ici, le thème de l'authenticité n'apparaît pas dans le discours des participantes de façon explicite. Lorsque LAUREN, par exemple, parle de ce « quelque chose » que les élèves « nur von einer Deutschen mitkriegen können » sans plus de précisions, elle fait peut-être part de son impression d'avoir une connaissance supérieure de la culture, de la langue ou des codes de la société allemande, par sa provenance même, et donc grâce à son authenticité, ce qui lui permet de transmettre à ses élèves des informations plus proches de la « vraie Allemagne ». Sa déclaration semble cependant trop imprécise pour qu'on soit certain de la représentation qui figure derrière cette idée. INGA, quant à elle, inclut dans la description de son rôle en tant qu'assistante la nécessité de montrer à ses élèves que la langue allemande est « auf jedem Fall eine moderne Sprache ». Dans ce cas encore, l'idée de la participante est exposée de façon très brève et ne permet pas de déceler exactement l'intention derrière ses mots. Cependant, on peut être porté à croire qu'une langue censée être moderne est une langue qui est de son temps, donc vivante et multifacette, par opposition à une langue d'un autre âge, empoussiérée. Dans ce cas, même si l'on ne peut être sûr du fond de sa pensée, INGA semble se présenter implicitement comme la représentante d'une langue qui diffère de celle des manuels scolaires, perçus comme trop statiques, une langue « authentique », plus proche du quotidien des allemands.

Un passage de l'entrevue avec JASMIN, cependant, semble soulever plus directement la problématique de la conception de l'assistant comme modèle authentique. Ce passage survient plus tard au cours de la discussion, alors que la participante explique pourquoi elle ressent plus d'assurance en classe lorsqu'elle s'entretient de thèmes qui touchent à sa région natale de Rhénanie-du-Nord-Westphalie. Elle relate une situation où elle a dû présenter un atelier sur l'*Oktoberfest* à la demande de ses élèves.

[...] das war für mich ganz komisch, weil in meiner Region wird es gar nicht so gefeiert das Oktoberfest, und dann sollte ich auf einmal das Bayerische vorstellen oder Bayerisch sprechen und das fällt mir unglaublich schwer, weil natürlich weiß ich, kenne ich den bayerischen Dialekt, aber ich kann ihn nicht so imitieren. Ich kam da mir total bescheuert vor, weil ich so dachte: „[...] das ist total künstlich gerade“. Wenn ich sage „I mog Di“, dann ist das nicht wirklich, wie die Bayern das sagen würden, aber dann merke ich schon, dass dann ich mich dann wohler fühle mit Themen, die [...] meine Region irgendwie betreffen, zum Beispiel habe ich jetzt was zum Kölner Karneval gemacht, weil ich das einfach kenne, weil ich damit groß geworden bin.

Ici, JASMIN a été confrontée à une situation où sa position de modèle authentique s'est vue ébranlée. En effet, que devient l'authenticité de l'assistant lorsque ce qu'il doit présenter lui est presque complètement étranger, en raison d'importantes disparités culturelles, régionales ou sociales, à l'intérieur du pays qu'il est censé représenter? Comme discuté précédemment à l'aide de concepts développés par Kramsch (1993)⁵⁸, un « objet » culturel, ici l'assistant de langue seconde, n'est pas authentique en soi, mais développe plutôt cette particularité lorsqu'il est placé dans une situation où l'interaction est authentique. Dans le cas de cette participante, par exemple, bien qu'elle soit bel et bien demeurée « allemande » au cours de sa présentation, le contexte et l'interaction qu'elle avait avec la classe était ressentis, selon elle, comme étant artificiels (*künstlich*). Cette situation illustre aussi parfaitement la réflexion de Kramsch (1993 : 180) au sujet de difficulté de distinguer a priori ce qui est authentique et représentatif d'une culture, qui mérite d'être citée à nouveau :

Too many textbooks publishers believe that there is a universally 'German' link between the German language and any German speech community, and that any speaker of German is automatically representative of any given German society.

En effet, les attentes des élèves, dans le cas de JASMIN, sont alimentées par l'image classique de la Fête de la bière comme emblème de la culture allemande à l'étranger, où les images de la Bavière – région à forte visibilité – et de l'Allemagne ont parfois tendance à se confondre. Or, en Allemagne même, cette fête n'est pas considérée comme un élément culturel « panallemand », mais plus comme un marqueur identitaire associé à l'Allemagne méridionale ou à la seule Bavière et à ses coutumes. En tout cas, l'*Oktoberfest* ne reflète pas la réalité de nombreux Allemands qui, comme JASMIN, ne le célèbrent pas. Il y aurait même lieu de se demander si, dans ce cas-ci, le statut d'assistante de la participante a véritablement eu une valeur ajoutée dans l'apprentissage des élèves ou si le professeur n'aurait pas pu fournir une qualité semblable, voire meilleure d'intervention à sa classe. INGA, quant à elle, remarque, chez les élèves de sa classe, une volonté d'être en contact avec cette Allemagne authentique qu'ils voient chez elle. Elle souligne que les élèves lui posent souvent des questions sur la « vraie » vie des gens dans son pays natal : « Oft kommen so Fragen : welche Klischees sind wirklich wahr? Wie seid ihr wirklich? Keine Ahnung. Welche Feste sind bei euch wichtig? Was für Musik hört ihr ich im Moment? Sowas ». Ceci nous renvoie une nouvelle fois à la question du rôle de l'assistant dans

⁵⁸ Voir 2.1.3, le locuteur natif et le concept d'authenticité

l'enseignement des langues secondes, des vertus attendues ou avérées de sa présence en classe et des meilleurs moyens de valoriser ses forces.

4.3 Rapport aux variétés régionales allemandes

4.3.1 Les représentations des variétés régionales chez les assistants

Certaines situations, comme celle vécue par JASMIN concernant l'*Oktoberfest*, sont un indicateur du rapport que les assistants entretiennent vis-à-vis les variétés régionales allemandes. Dans le cas de la présente étude, les entrevues ont permis de révéler d'autres circonstances où les représentations linguistiques des participantes ont pu avoir une influence sur leur travail en classe ou sur la perception de leurs compétences en tant qu'enseignant. Même si la structure du questionnaire visait avant tout à faire ressortir les schèmes de pensées des participants vis-à-vis les variétés régionales de l'allemand et de la variété québécoise, nous avons aussi pu relever des représentations linguistiques touchant à la relation des assistants face à la langue standard.

Les termes « accent » et « dialecte » chez les participantes

Au tout début de l'entrevue, nous voulions d'abord nous assurer de nous entendre avec les participantes sur la terminologie utilisée pendant notre entretien. Cela a été, par la même occasion, une façon pour nous de vérifier notre hypothèse d'un effacement de la distinction entre la langue familière et le dialecte, ou plutôt de la conception dichotomique du continuum variationnel qui prend forme en Allemagne⁵⁹. En effet, lorsqu'interrogés au sujet du terme « accent » (*Akzent*, en allemand) pour désigner un parler teinté de caractéristiques régionales, la plupart des participantes ont répondu qu'il s'agissait plutôt d'un mot généralement associé au parler d'une personne dont l'allemand n'est pas la langue première et qui vient de l'étranger :

[Wenn] ich höre, das kommt irgendwie nicht aus dem deutschen Rahmen, aus dem deutschsprachigen Bereich, dann sage ich: „das ist ein Akzent“. Und wenn ich jetzt so vom Pfälzischen oder vom Sächsischen oder so spreche, würde ich immer sagen: „das ist Dialekt“. (JASMIN)

⁵⁹ Voir chapitre 3.1.2

Eigentlich [...] würde ich sagen: Akzent ist eher ein Wort für jemand, der aus dem Ausland kommt und... wie eine Französin, die nach Deutschland kommt und Deutsch als Fremdsprache gelernt hat [...]. Sie hat einen Akzent und der Dialekt ist eher, jetzt... na. Das ist vielleicht eine gute Weise den Unterschied zu machen. Und der Dialekt ist eine Sprache, die Regional eingefärbt ist [...] (LAUREN)

Pour les participantes, le terme « accent » n'appartient donc pas au domaine de la variation régionale. On remarque également que les choses se compliquent pour elles conceptuellement lorsqu'on cherche à trouver un équivalent au mot « accent » pour une langue régionale, soit des traces de variations linguistiques régionales chez un Allemand parlant une langue qui se veut standard.

Dann würde ich, glaube ich, fast hier sagen, dass er... Also wenn er jetzt nicht extrem sächsel, sondern versucht Hochdeutsch zu sprechen, würde ich eher fast sagen : „er hat einen Akzent“, aber obwohl, einen Akzent ist für mich wirklich, wenn man kein... Wenn man so Deutsch nicht wirklich von Kindesbeinen an gelernt hat, das ist für mich dann eher ein Akzent. [...] Zum Beispiel, ich habe einen Freund, der kommt aus Bayern und [...] er hat halt total [...] dieses Bayerische, das er verwendet und für mich ist das dann nicht wirklich ein Akzent, für mich ist das eher dann sein Dialekt, den er überträgt. (JASMIN)

Dans cet extrait, la participante hésite à utiliser le terme « Akzent », car cette expression ne lui semble pas appropriée, et elle ne trouve pas d'autres mots que « Dialekt » pour identifier la langue familière teintée de caractéristiques linguistiques régionales. Il est intéressant aussi de noter l'expression que JASMIN utilise ici pour indiquer, comme sur une échelle de force, à quel degré la personne hypothétique de son exemple parle une variété non standard: « *extrem sächsel* » (« parle un dialecte saxon très maqué / a un accent saxon extrêmement prononcé »). Cette façon de quantifier l'influence dialectale dans le discours fait également surface dans les entrevues d'autres assistantes. LAUREN indique par exemple qu'elle ne parle pas un « dialecte complet » (« *ein ganzer Dialekt* »), alors que JASMIN considère qu'elle parle « complètement standard » (« *ganz Standard* »). Il est intéressant de souligner que, chez INGA, ce phénomène de quantification s'applique également à la variété québécoise, que certains parlent de façon « super extrême » : « Ich habe hier Leute getroffen, die einfach super extrem Québécois gesprochen haben ». Ce discours de la part de plusieurs participantes met en évidence la polarisation entre les concepts de « dialecte » et de « standard » en ce qui a trait à la variation régionale, tout en mettant de l'avant un autre système d'évaluation du continuum dialectal qui s'appuie sur l'utilisation d'adverbes et d'adjectifs de quantité (ex. peu, beaucoup, complet, etc.).

Dans le cadre de cette étude, nous avons voulu évaluer la perception des participantes vis-à-vis leurs propres compétences linguistiques, mais aussi leur degré d'identification à une variété autre que standard. Alors que certaines, comme JASMIN, affirment sans équivoque parler un allemand « entièrement » standard, d'autres ont plus de difficulté à situer précisément leur façon de parler sur le continuum dialectal. LAUREN, par exemple, indique qu'elle ne considère pas la langue qu'elle parle comme étant tout à fait standard. Elle donne des exemples d'expressions qui, selon elle, ne relèvent pas du standard ou ne sont que des « traces » (« Reste ») d'autres variétés; cependant, elle hésite à s'afficher comme locutrice d'un dialecte :

Ich spreche kein Hochdeutsch, würde ich sagen, oder zumindest... [...] Meine Sprache ist eingefärbt von meiner Kindheit aus Süddeutschland, manchmal wenn ich mit meiner Mutter rede oder mit meinen Schwestern oder mit Freunden aus Süddeutschland, dann sage ich Wörter wie ‚bissel‘ statt ‚bisschen‘ oder ‚net‘ statt ‚nicht‘ oder, was gibt es noch... Zum Beispiel die Leute in Norddeutschland sagen zu einer ‚trousse‘, sagen sie ‚Fедermappe‘ und ich sage ‚Mäppchen‘, und also, manchmal merkt man das auf jeden Fall. Jetzt Jena ist in Thüringen und da sprechen die Leute auch also, ja, Thüringisch, so ein bisschen Ostdeutsch⁶⁰, und ich merke, dass ich manchmal, also, man nimmt schnell ein paar Wörter, also man übernimmt schnell ein bisschen die Gewohnheiten der Sprache, wenn man sie sympathisch findet. [...] Ich würde sagen, also, ich würde sagen... Ein paar Wörter, die ich noch habe aus Süddeutschland, das ist kein ganzer Dialekt, das sind nur ein paar Wörter, das sind Reste. Wenn ich mich anstrengte, kann ich ziemlich neutral reden. [...] Also, manchmal wenn ich mit Leuten aus Norddeutschland rede, dann sagen sie zu mir: „Hhm. Ja, also. Man hört, dass du nicht hier geboren bist oder so.“

Dans cet extrait, la participante a de la difficulté à prendre position par rapport à sa variété. Elle dit d'abord, avec une certaine assurance, qu'elle ne parle pas l'allemand standard, mais sent par la suite le besoin de préciser qu'elle ne parle pas non plus un dialecte « complet » et qu'elle peut parler de façon « assez neutre » si le besoin se présente. Elle continue son discours en se comparant aux locuteurs de l'Allemagne du nord, qui sont vus dans l'imaginaire collectif comme parlant l'allemand le plus « pur » de l'espace germanophone, et souligne la réaction habituelle qu'ils ont face à son parler.

⁶⁰ On remarque ici l'utilisation du terme « *ostdeutsch* » pour désigner un parler régional, alors que ce dernier n'est pas traditionnellement utilisé par la linguistique. Dans ce cas-ci, il fait plutôt référence à un concept politique qui prend ses sources de l'histoire récente de l'Allemagne – c'est-à-dire de la séparation de l'Allemagne en deux États, est et ouest. Il s'agit d'un autre exemple de l'écart entre les conceptions profanes et scientifiques des variétés géographiques allemandes.

À ce moment de la conversation, il semble que l'assurance se soit estompée un peu : elle n'affirme plus sa différence directement, mais admet plutôt que les Allemands du nord, présentés comme des experts de la langue standard a priori, ne pourraient pas la confondre avec l'une des leurs. Pour NADINE, qui vient du Rhénanie-du-Nord-Westphalie, le malaise face à sa variété linguistique est encore davantage palpable. Lors de l'entrevue, nous lui avons demandé si elle considérait avoir un « accent »⁶¹ en allemand. Dans sa réponse, elle hésite d'abord à se prononcer, puis tente de se distancer des caractéristiques linguistiques de sa région (liées à l'absence de certaines mutations consonantiques dans les dialectes locaux, « wat » n'ayant par exemple pas évolué vers « was »):

Kann sein. Also, ich versuche mal nicht, also nicht mit Akzent oder dieses... was im Ruhrpott gemacht wird, zu machen, aber bestimmt habe ich das für andere Leute, die Deutsch sprechen, weil man macht das ja nicht unbedingt bewusst, also... Sicherlich habe ich das auch, aber es ist mir jetzt noch nie... mir selber fällt das nicht auf. [...] Zum Beispiel ich sage auch... manchmal, sage ich was... also, ich sage das nicht, weil ich achte darauf, wie ich spreche, weil ich das nicht mag, aber wir sagen oft, im Ruhrpott sagen wir oft „dat“, „wat“ anstatt „was“, „das“ oder sowas.

Dans le cas de cette participante, et contrairement à ce que nous avons observé précédemment chez LAUREN, elle n'admet pas clairement être locutrice d'une variété et balbutie lorsqu'elle aborde le sujet des particularités linguistiques de sa région, qu'elle dit vouloir éviter. Elle indique qu'un autre locuteur de l'allemand pourrait noter une différence dans son parler, mais se justifie aussitôt en disant que ce n'est pas « nécessairement volontaire » de sa part. En bref, la participante se soucie de la façon dont elle s'exprime et ne souhaite pas être associée à cette façon de parler de sa région. Cependant, au cours de son entrevue, NADINE semble alterner entre un lien identitaire avec la variété régionale du « Ruhrpott » (bassin de la Ruhr), s'incluant elle-même avec une certaine fierté dans le « nous » des habitants de la Ruhr (« wir sagen »), et une dissociation sous-jacente face à cette façon de parler qu'elle présente comme non-souhaitable et qu'elle dit « ne pas aimer ». On constate donc chez elle une représentation négative de la variété de sa région et ce, malgré le fait qu'elle admette à demi-mots utiliser des formes de celle-ci dans la vie de tous les jours.

⁶¹ L'utilisation du mot « Akzent » à ce moment de l'entrevue devait servir de pont vers la prochaine question portant sur son opinion au sujet de l'utilisation de ce terme dans le contexte de la variation régionale. On remarque qu'elle adopte d'abord ce mot dans sa réponse, mais qu'elle change presque immédiatement d'idée, sans pourtant trouver un terme approprié pour le remplacer.

Ce décalage entre la représentation et le comportement linguistique peut être indicateur d'une certaine insécurité linguistique chez la participante. Tel que discuté précédemment⁶², le phénomène d'insécurité linguistique prend ses sources avant tout dans la crainte de se voir exclure de la communauté à laquelle on aspire à s'associer (Brétegnier 2002 : 9). Dans la présente situation d'entrevue, NADINE veut réaffirmer son appartenance au groupe de locuteurs de l'allemand standard, car il se peut qu'elle ressente que celle-ci est remise en question par l'intervieweuse. Ce sentiment peut également être exacerbé par sa position en tant qu'enseignante d'une langue scolaire qui se veut standard. Son hésitation laisse cependant entrevoir un manque d'assurance par rapport à sa réponse. Pour pallier cette insécurité, la participante adopte un mécanisme de défense, décrit par Boudreau⁶³ (2016 : 127), par lequel une personne cherche à rassurer l'interlocuteur. Dans le dernier extrait, NADINE souligne son attention portée à la langue et à quel point elle s'efforce d'éviter ces termes appartenant à la langue régionale. Ici, il n'est pas possible (et il ne s'agit pas non plus de l'objectif) d'évaluer si cette stratégie est bel et bien utilisée par la participante dans le contexte d'une conversation informelle, cependant si c'était le cas, nous pourrions parler d'un mécanisme de modification des habitudes linguistiques et de rejet de toutes marques régionales afin de ressembler à un groupe modèle, ce que Boudreau (2016 : 127) associe à de l'insécurité linguistique. Il est en effet plausible que la mise de l'avant de son lien avec une variété régionale (qu'elle considère implicitement comme fautive) et la mention du contexte scolaire dans lequel elle travaille, rigide et tourné vers l'enseignement d'une langue standard, provoquent chez elle une situation de dissonance cognitive, soit une tension provoquée par la contradiction entre deux émotions ou deux attitudes. La résolution de ce conflit passe ici par l'utilisation d'une stratégie visant à amoindrir le sentiment d'insécurité linguistique.

D'autres stratégies potentiellement indicatrices d'une certaine insécurité linguistique sont observables dans le discours des participantes. Il en est une qui a particulièrement attiré notre attention, en raison de son occurrence fréquente chez une majorité des assistantes de l'étude : il s'agit de la mention de la Bavière, non seulement à titre d'exemple de terreau fertile de formes dialectales, mais surtout comme comparatif rassurant vis-à-vis leurs propres compétences langagières.

[Ich] versuche ziemlich neutral zu sprechen, also ich glaube nicht, dass ich... jetzt, ich bin niemand aus Bayern oder niemand aus Sachsen, der da ernsthafte Probleme hat.

⁶² Voir 2.1.2, les représentations linguistiques.

⁶³ Voir 2.1.2, les représentations linguistiques.

Es gibt ja Menschen, die auch wenn sie wollen, das nicht so abstellen können. Das ist bei mir nicht der Fall. Das ist eher... ich bin ziemlich anspruchsvoll, glaube ich, mit den Studenten, das ist eher der Grund, warum sie mich nicht... Dass ich zu schnell spreche oder zu viele unbekannte Vokabeln sage, weil ich gerne... [...] Aber nicht wegen meinem Dialekt, glaube ich. (LAUREN)

Ich sage jetzt nicht, dass ich unbedingt komplett neutral spreche, das kann ich nicht, aber der bayerische Akzent ist zum Beispiel schon sehr geprägt im Gegensatz zu... Ich spreche auch anders, aber es ist jetzt nicht so, dass ich so anders spreche, dass mich andere nicht unbedingt verstehen. (NADINE)

Wir haben zwar einige Ausdrücke, die drin sind, und wenn ich so mit meinen Freunden rede, dann weiß ich auch, dass zum Beispiel jemand aus Bayern das nicht verstehen würde, aber wenn ich einfach ganz normal spreche, würde man nicht hören, dass ich aus Nordrhein-Westfalen komme, dass ist nicht so wie mit den Bayern, wo man direkt hört: „ah, der kommt aus Bayern“. So ist das nicht. (JASMIN)

La mention de la Bavière (et accessoirement de la Saxe) dans ces trois extraits n'est pas anecdotique, elle révèle plutôt un mécanisme de défense employé par les participantes pour se distancer de ce qu'elles considèrent comme l'extrême du continuum dialectal. Annette Boudreau (2016 : 129) nomme la stratégie qui semble être à l'œuvre dans leurs discours « le phénomène du bouc émissaire ». Elle a pu observer celui-ci entre autres chez de jeunes Acadiens qui avaient le réflexe de désigner Moncton comme chef-lieu du « pire » français du Nouveau-Brunswick (Boudreau 2016 : 130). Le phénomène du bouc émissaire, tel qu'elle le décrit, consiste à trouver « un autre groupe de personnes censé parler "encore plus mal que soi" et ainsi diriger la discussion ailleurs, une façon sans doute de se protéger ou de détourner l'attention » (Boudreau 2016 : 129). On retrouve une structure similaire dans les extraits précédents : les assistantes interviewées admettent utiliser des formes régionales, mais sentent par la suite le besoin de se positionner par rapport à une variété qu'elles considèrent comme plus marquée que la leur. La comparaison entre leur variété et le bavarois établit la première comme étant « plus compréhensible » que la seconde. Elles s'assurent ainsi que leur interlocuteur (et elles-mêmes par la même occasion) soit rassuré quant à leurs compétences langagières et à leurs capacités de l'enseigner aux élèves sans interférences « indésirables ». En bref, s'il existe « pire » en fait d'inintelligibilité, alors la variation perceptible dans leur propre discours semble être moins « inquiétante ». Pour Boudreau, le phénomène de désignation d'un bouc émissaire est « l'un des plus puissants processus de régulation interne des groupes et sociétés confrontés à une

crise » (Boudreau 2016 : 129) et s’observe dans plusieurs sphères de la vie sociale où l’on ressent le besoin d’expliquer ou de rationaliser les événements.

Il est intéressant d’observer l’occurrence chez toutes les participantes de cette référence particulière à la Bavière comme le berceau d’une variété peu désirable dans un contexte d’enseignement de l’allemand langue seconde, même chez les assistantes qui considèrent parler un allemand entièrement standard :

Ich glaube, ich muss jetzt wenig darauf achten, wie ich deutlich spreche, weil ich nicht wirklich einen starken Dialekt habe. Ich glaube, für andere Assistenten, zum Beispiel aus Bayern, die müssen vielleicht mehr darauf achten, dass sie deutlich sprechen und nicht dialektale Sachen einfließen lassen. (INGA)

À l’inverse, l’allemand parlé au nord de l’Allemagne, qui est traditionnellement considéré comme plus proche de la langue standard, est présenté comme davantage désirable dans le contexte scolaire. Dans l’extrait précédent, INGA, qui vit près de Münster, ne voit pas sa variété nordique comme un facteur pouvant affecter son travail en classe, alors que cela pourrait être le cas pour d’autres assistants originaires du sud. LENA, qui affirme parler uniquement la langue standard, souligne quant à elle son origine géographique nordique comme argument pour appuyer l’idée de l’absence de variation dans son parler: « Ich spreche keinen Dialekt. In Hannover wird ja das Hochdeutsch gesprochen und ich wohne eben nur eine Stunde von Hannover, oder eineinhalb. Deswegen spreche ich keinen Dialekt [...] ».

Le rapport des participantes au Standard

Lors des entrevues, ce ne sont pas que les relations des assistants aux variations linguistiques géographiques qui ont été mises en lumière, on remarque également qu’une image de leur rapport aux standards s’en détache. Ces deux observations vont de pair, puisqu’elles concernent le rapport à la norme. Il nous semble particulièrement intéressant de considérer ces deux aspects dans le compte rendu de cette recherche, car comme l’écrit Brétegnier (2002 : 9) : « on est amené à concevoir [...] le rapport aux normes comme un moteur de la dynamique des interactions verbales ».

Le rapport à langue standard est d'autant plus intéressant dans les cas des assistants de langue qu'ils y sont confrontés directement en situation d'enseignement. Comme discuté précédemment, ceux-ci doivent travailler dans un environnement où le standard est mis de l'avant à toute occasion, puisqu'il s'agit généralement de la seule variété enseignée en classe de langue seconde. Cette variété s'incarne souvent en la personne du professeur, qui en tant qu'autorité de la classe, doit en pratique la maîtriser. Le lien qu'entretiennent les assistants avec le professeur en ce qui concerne la langue est donc un bon indicateur de leur rapport au standard. Ce phénomène s'est illustré plus particulièrement chez deux participantes de l'étude qui semblent avoir eu des expériences divergentes vis-à-vis la personne en charge du cours. LAUREN, tout d'abord, semble avoir beaucoup d'admiration pour les compétences linguistiques de la responsable de sa classe, bien que celle-ci soit francophone. En entrevue, elle souligne la précision de son allemand et se place même sous son autorité en ce qui a trait à la façon « correcte » de parler. Lorsque l'intervieweuse lui demande si le fait qu'elle vienne d'Hambourg joue un rôle pour elle en tant qu'assistante, elle répond ceci :

[...] manchmal merke ich das, wenn meine Responsable [...] Wörter ausspricht und sie hat ein sehr internationales Deutsch. Sie spricht super, super gut Deutsch. [...] Auf jeden Fall, zum Beispiel, wenn man die Nummern, die Zahlen ausspricht... Wenn man „achtzi-k“ und ich sage manchmal „achtzi-ch“, also, weißt du, dieses... Das „ig“ am Ende, oder... Was gibt's noch... Ja, sowas...⁶⁴

Puis, plus tard, alors qu'elle parle de situations en classe où sa variété régionale pourrait avoir eu une influence sur son travail en classe, elle revient sur l'exemple de la prononciation des chiffres.

Ja, also, das wie mit dem Beispiel bei den Ziffern, das habe ich gemerkt und da habe ich dann manchmal... Also, weil die Studenten dann gefragt haben: „uhm, du sagst das anders“, dann habe glaube ich mal gesagt: „ah ja ne, hör Claudia zu, die sagt das richtig. Meine Aussprache ist, [...] weil ich da und daherkomme“.

Pour LAUREN, la professeure représente donc effectivement le modèle à suivre en ce qui concerne la prononciation, et ce, malgré la croyance répandue qui voudrait que son statut de locutrice

⁶⁴ Il est intéressant de noter que LAUREN considère sa prononciation de la particule « -ig » en position finale comme fautive, alors qu'il est généralement admis que sa façon de le prononcer (c'est-à-dire « -ich ») correspond à la prononciation standard. LENA, qui dit parler uniquement standard, fait également cette remarque lors de son entrevue. Pour ces deux assistantes vivant au nord, la prononciation correcte serait alors « -ik ».

native de l'allemand la place en situation de supériorité en fait de compétences linguistiques. Par la même occasion, elle semble indiquer que sa variété n'a pas sa place en classe et que seul l'exemple de la professeure est juste.

LENA a également fait face à une situation semblable en classe, cependant sa réaction a été très différente. Au cours de l'entrevue, la participante fait mention d'une professeure avec laquelle elle a travaillé, et qui, pour apprendre à dire l'heure, enseignait aux élèves des formes que l'assistante jugeait « incorrectes ».

[...] aber ich weiß zum Beispiel hier von den Deutschlehrern in der Uni zum Beispiel, sprechen viele verschiedene Dialekte. Und da hatten wir schon eine interessante Unterhaltung. Weil ich den Studenten gesagt habe: „du musst das so und so sagen“ und der Lehrer, der es aber eventuell anders sagen..., weil... Diejenigen, die irgendwoher kommen, wo ein Dialekt gesprochen wird, sind meist auch stolz darauf, auf den Dialekt und das, was man spricht, sieht man als normal an. [...] Ja, die interessanteste Situation, die wir hatten, war die Uhrzeiten, zum Beispiel. Ich habe den Studenten gesagt, dass die normale Uhrzeit „viertel vor zwölf, zwölf, viertel nach zwölf“ zum Beispiel ist und das nächste Mal kamen die Studenten wieder mit der Lehrerin und die haben gesagt: „nein, nein, man kann auch sagen...“. Ich weiß nicht mehr, wie es geht, viertel zwölf für... nee, dreiviertel zwölf zum Beispiel. Das ist für mich ein Dialekt, das ist nicht das offizielle Deutsch. Die Lehrerin meinte aber, das ist offizielles Deutsch, also...

Contrairement à LAUREN, LENA ne considère pas que la variété du professeur soit la norme à respecter. Elle tend même à vouloir à confronter cette norme « autre » et à considérer que seule sa façon de dire l'heure relève de l'allemand « officiel ». Il est cependant important de souligner que dans les deux cas, les assistantes veulent mettre de l'avant, en classe, ce qu'elles considèrent être la variété standard. La différence entre les deux réactions tient à la simple représentation des assistantes de leurs propres compétences linguistiques : LAUREN ne considère que sa variété soit juste dans la situation décrite, alors que LENA n'hésite pas à remettre en question la validité d'une autre variété que la sienne, car elle demeure confiante que sa variété se rapproche davantage de la langue de prestige.

Réflexion sur l'origine des participantes

Au cours de cette étude, il nous est apparu que la provenance géographique des participantes pouvait avoir une influence sur la façon dont elles percevaient les variétés linguistiques en général ainsi

que leur propre variété. Il semble probable, par exemple, que la confiance qu'a LENA envers ses compétences linguistiques en allemand standard soit effectivement renforcée par le fait qu'elle provient d'une ville située à « à peine une heure d'Hanovre », comme mentionné précédemment. Cette perspective nous pousse également à constater à nouveau le manque de diversité quant aux origines des participantes de l'étude. En effet, on remarque que les assistantes ayant accepté de participer à l'entrevue proviennent toutes du nord de l'Allemagne : trois d'entre elles sont nées et vivent en Rhénanie-du-Nord–Westphalie, alors qu'une autre provient de Basse-Saxe. Une cinquième, malgré un parcours un peu différent des autres, habite tout de même depuis plusieurs années à Hambourg. Plusieurs questions découlent de cette constatation.

Tout d'abord, comment se fait-il qu'un pareil manque de diversité soit observable parmi les participants? Il ne nous a pas été possible de confirmer exactement combien d'assistants de langue de cette cohorte provenaient du nord et du sud, donc nous ne pouvons pas savoir si ce déséquilibre dans l'origine des participants découle d'un plus grand taux de participation des Allemands du nord au programme d'assistantat en général. Si c'était le cas, nous pourrions également nous poser la question d'une éventuelle préférence accordée aux postulants du nord, compte tenu du fait que les Allemands du nord sont réputés parler une langue plus proche de l'allemand standard. Le critère de sélection concernant la « capacité de l'étudiant à bien s'exprimer dans sa langue maternelle »⁶⁵, dont il était question dans la liste des points pris en compte par l'intervieweur du programme d'échange allemand, pourrait alors constituer un désavantage pour les postulants qui présentent une variation linguistique géographique perceptible dans leur parler.

Ensuite, s'il ne s'agit pas d'un débalancement qui existait a priori dans les rangs de la cohorte, comment se fait-il que les assistants du sud ne se soient pas portés volontaire pour cette étude? Nous savons, par exemple, qu'au moins une assistante présente au Québec au moment des entrevues provenait de l'Allemagne de l'est – avec un accent a priori moins standard. Bien que nous ayons tenté de communiquer avec elle pour lui demander de participer à notre recherche, nous n'avons pas pu la convaincre de passer au stade de l'entrevue. Il est plausible que l'attention portée aux particularités linguistiques par l'étude soit précisément un aspect qui a eu un effet dissuasif pour les Allemands de l'est ou du sud. En effet, si ceux-ci n'aiment pas qu'on évoque leur variété linguistique, puisqu'elle n'est

⁶⁵ Voir 2.3.2, les assistants de langue seconde

généralement pas vue d'un bon œil et qu'elle est stigmatisée, il est tout à fait possible qu'ils aient refusé de se livrer à un exercice qui leur semblait trop axé sur ce point. Ils pourraient avoir craint d'être jugés ou étiquetés en participant à cette étude en tant que locuteurs d'une variété régionale marquée.

Outre l'origine des participantes, l'historique de leurs déplacements ou déménagements en Allemagne, ainsi que les liens avec des gens parlant une variété marquée peuvent également avoir une influence sur leur façon de percevoir la variation linguistique. LAUREN, par exemple, est la seule participante à avoir habité dans plus d'un Land allemand. Née à Heidelberg, elle a déménagé à Hambourg dans son enfance et fait désormais ses études à Jena, en Thuringe. Elle a également été une des participantes enclines à exprimer ce qui semble être de l'insécurité linguistique lors de son entrevue. Il est réaliste de penser que parce qu'elle est née au sud, qu'elle étudie à l'est et qu'elle a habité au nord, elle a été en contact avec un éventail de variétés plus large que les autres assistantes de l'étude et qu'elle a ainsi développé une plus grande conscience de la variation qui se trouve dans son propre parler. Pendant l'entrevue, elle mentionne entre autres sa mère qui parle encore le hessois et fait allusion à quelques expressions de la langue qu'elle-même utilise qui proviennent de la variété d'allemand de l'est de Thuringe.

Pour d'autres, comme NADINE, le programme d'échange d'assistants représente leur première occasion de rencontrer autant d'Allemands provenant d'autres Länder. Elle en fait d'ailleurs mention lors de son entrevue et souligne qu'elle n'a jamais autant remarqué les particularités de sa variété que depuis qu'elle est au Québec.

Wir sind ja im Ruhrpott, da gibt's schon einen Dialekt. Aber das Problem ist, dadurch, dass ich wirklich nur in Bochum bin, fällt mir das nicht so auf. Ich kriege das eher mit, jetzt wo ich zum Beispiel hier bin und mit den ganzen Fremdsprachenassistenten aus anderen Gebieten Deutschlands da bin und sehe, dass sie manchmal Sachen sagen, die ich nicht verstehe, Wörter benutzen oder auch einfach anders sprechen als ich, ansonsten fällt mir das selten auf, weil ich wohne halt in NRW, aber ich bin halt, zum Beispiel wenn du wegfährst oder so, dann schon, aber extrem fällt das mir wirklich hier auf, wenn ich mit den Fremdsprachenassistenten in Kontakt bin, aber ja, da spricht man einen Dialekt.

Bien que la majorité des participantes n'aient jamais habité dans une région de l'Allemagne différente de celle où elles sont nées, au moins deux d'entre elles indiquent avoir un contact rapproché

avec une ou plusieurs variétés régionales dans leur quotidien. INGA a par exemple une amie qui étudie en Bavière; de plus son petit copain vient de la Rhénanie et parle, selon elle, la variété de la région. Son père a également vécu deux ans en Bavière et s’amuse parfois à imiter le parler bavarois. JASMIN, quant à elle, a une amie qui habite près de la mer du Nord et qui lui fait parfois remarquer la différence entre leurs deux variétés :

Sie spricht ein sehr klares Deutsch. Also, man sagt hier oft, das, was im Norden ist, ist sehr, sehr gut. Und sie sagt mir manchmal: „Jasmin, du sagst Wörter, die sind für mich komisch“, aber... Also, dass sie einfach das merkt, dass ich manchmal Wörter verwende, die sie nicht kennt, aber dass ich jetzt wirklich den Akzent oder Dialekt meiner Region spreche, das glaube ich nicht.

JASMIN a également une grand-mère qui parle le bas allemand de Münster (*Platt aus dem Münsterland*) et va parfois voir des pièces produites en bas allemand avec elle. Cependant, ni elle, ni son père ne le parle, car sa grand-mère a fait le choix de ne pas le transmettre à ses enfants.

Aber mit ihren Kindern, sie hat immer gesagt: „nein, nein, nein, meine Kinder sollen kein Platt sprechen, weil dann haben die in der Schule Probleme“ und das ist halt so schade, weil mein Papa, und ich auch, wir verstehen das, aber sprechen ist halt wirklich schwierig. Wenn ich Platt spreche, das klingt furchtbar, deswegen... Aber für sie ist das ganz normal, und für sie gehört das halt irgendwie zu ihrer Identität, dieses Platt.

Ces bribes de vie peuvent sembler anecdotiques, mais elles sont en fait indicatrices d’une curiosité et d’un intérêt pour les variétés régionales qui peut être à la source d’une interaction plus authentique lorsqu’il est question de variétés linguistiques dans la classe de langue seconde. Cela ne veut pas dire que les participantes qui n’ont pas de contacts avec d’autres variétés que la leur dans la vie courante ne devraient pas les présenter à la classe (car elles y ont de toute façon été exposées d’une façon ou d’une autre par le biais des médias), mais plutôt que ceux qui ont un lien plus personnel avec celles-ci ont a priori une meilleure compréhension des enjeux, une plus grande facilité à évaluer leurs compétences linguistiques et davantage de références à un vécu concret.

4.3.2 Thématisation des variétés régionales en classe

Un des points principaux que cette étude vise à explorer est le transfert par l'assistant d'une certaine connaissance des variétés régionales de l'allemand à la classe de langue seconde. Nous espérons entre autres observer une thématisation planifiée de ce sujet, qui aurait été motivée, selon notre hypothèse, par la volonté de faire une certaine promotion des particularités culturelles et linguistiques de la région d'origine du participant. Compte tenu de la provenance des assistants et de leurs représentations des variétés linguistiques (c'est-à-dire des représentations plutôt marquées par un sentiment d'insécurité linguistique, de non-identification avec une communauté dialectale, et, plus rarement, de rejet des particularités), la validation de cette hypothèse devenait peu probable. Cependant, on remarque tout de même que les assistants ont quelquefois thématisé les variétés régionales en classe. Le moteur de cette décision, par contre, est tout autre que celui auquel nous nous serions attendue. En effet, plutôt que d'émaner de l'assistant, on constate que la volonté de discuter des dialectes allemands provient le plus souvent de la classe elle-même.

Rappelons par exemple le cas de JASMIN, qui demeure la seule participante à avoir consacré un atelier complet aux variations linguistiques régionales allemandes. Après son intervention au sujet du dialecte bavarois et du festival de l'*Oktoberfest*, ses élèves lui ont demandé de leur parler davantage des autres dialectes qu'elle connaissait.

[Sie] haben dann auch gefragt zu den ganzen Dialekten und da bin ich ein bisschen auf Köln eingegangen, weil in Köln, da haben wir Menschen auch, die sagen zum Beispiel anstatt von „gut“ „jut“, na, oder statt „lieben“ „leeven“ und das ist halt eher so in meiner Region, deswegen kann ich das so ein bisschen besser erklären, was da der Unterschied ist. [...] Und dann waren sie total interessiert und fanden das richtig spannend mit den Dialekten, und dann habe ich...: „ja, Ok, gut, dann wenn euch das interessiert, kann ich gerne zur nächsten Woche noch was zu den anderen Dialekten vorbereiten“. [...] Ein bisschen so ein paar Lieder zum Beispiel, es gibt so ein paar Lieder aus meiner Region, die ich dann gezeigt habe: „Das also kommt aus dem Kölsch, aus dem Kölner Dialekt“ und dann was zum Bayrischen, zum Sächsischen, etwas aus der Schweiz und das war irgendwie ganz interessant.

On remarque également qu'elle évoque le plus grand confort avec lequel elle pouvait s'entretenir de la variété linguistique de Cologne avec sa classe, une ville – et une culture – à laquelle elle s'associe davantage, alors qu'elle avait plutôt ressenti un malaise à parler du dialecte bavarois

auparavant⁶⁶. INGA, de son côté, a aussi remarqué un intérêt de la part de ses élèves pour les variétés régionales et au moment de l'entrevue, elle comptait inviter en classe son amie qui vit en Bavière pour thématiser un peu le sujet de la variation linguistique.

Am Anfang, als ich mich und mein Leben ein bisschen präsentiert habe, habe ich darüber gesprochen, weil ich auch eine Freundin habe, die in Bayern studiert und dann haben die Studenten auch gefragt: „Ja, redet die denn anders?“ und „Was spricht sie anders aus?“, „Welche Wörter gibt es da, die anders sind?“, aber es wurde nicht so viel thematisiert, aber sie besucht mich noch hier, und dann darf sie mit in den Unterricht und einmal vorsprechen.

Elle mentionne cependant, tout comme NADINE, qu'elle n'a pas l'impression que ce thème s'adapte au plan de cours prévu en classe et que cela explique en partie pourquoi elle n'a pas thématisé les dialectes plus tôt. NADINE, pour sa part, a eu seulement l'opportunité de parler des variétés de la Suisse et de l'Autriche en classe. Pour LENA, la situation liée aux diverses façons de dire l'heure représente la seule occasion où le thème des variations a été mentionné en classe. Cette intervention, bien que constituant une occasion de thématiser les différences régionales avec les élèves, était spontanée et n'avait pas été didactisée.

Finalement, nous avons demandé aux participantes ce qu'elles pensaient de l'idée même d'intégrer le thème des variations géographiques allemandes en classe. Dans leurs réponses, on ressent de l'enthousiasme : elles s'accordent toutes pour dire que ce serait une idée intéressante. Cependant, elles restent prudentes quant au niveau scolaire nécessaire des élèves et à la place que ce nouveau sujet devrait occuper dans le plan de cours. NADINE, par exemple, est catégorique : il faudrait que les élèves aient une bonne maîtrise de la langue standard avant d'explorer ses variétés.

Ich glaube, das wäre eine gute Idee. Die Schüler brauchen aber ein gewisses Niveau dafür. [...] Sie lernen seit ein bis zwei Jahren Deutsch, die machen halt sehr einfache Themen, wie essen, trinken, Freundschaften, sowas, Berufe. Für die wäre Dialekt zu viel. Das wäre zu viel. Wobei es... zum Beispiel an der Uni ich das interessant finden würde, oder bei Schülern, die schon wirklich ein relativ hohes Niveau haben zum Beispiel. Ich finde die Seminare zu Dialekten des Französischen oder Dialekten des Spanischen an der Uni, finde ich immer super interessant. Ich mache das sehr gerne, aber solange man noch nicht mal es weiß, was die Sprache an sich ist, kann man nicht die Dialekte bearbeiten, finde ich, deswegen.

⁶⁶ Voir 4.2.2, perception du rôle de l'assistant

Pour INGA, il s'agit aussi d'une question de niveau. Elle croit qu'une attention trop grande portée aux différents dialectes en classe aurait comme résultat de déconcerter les élèves et pourrait nuire à leur apprentissage. Il s'agirait plutôt de fournir cette information comme matière d'enrichissement aux élèves plus avancés qui montrent de la curiosité pour le sujet.

Besonders nicht bei Anfängern zum Beispiel, weil ich immer versuche, bei denen besonders deutlich zu sprechen, oder immer nur ein Wort für eine Sache, weil ich glaube, das ist total verwirrend, wenn man da direkt sagt: „Ja, das heißt jetzt Fahrrad, aber ihr könnt auch... Also in meiner Region könnt ihr auch Leeze sagen oder so, oder könnt noch Fietse sagen...“ und das und das und das, ich glaube, das wäre zu viel. Also ich würde da immer das Wort nehmen, was im Wörterbuch steht, und für Leute, die sich da halt interessieren, vielleicht auch noch mal sagen: „Ja, in Köln würde man das sagen, oder in Bayern würde man das sagen“. Ja, ich glaube, wenn sie da Interesse daran haben und sie danach fragen, auf jeden Fall, aber ich würde nicht von mir aus immer jedes Wort auf jedem Dialekt dazu sagen. Ich glaube, das wäre verwirrend.

On constate donc que les participantes, malgré une volonté chez certaines d'intégrer les variations géographiques à leur programme, sont freinées par les paradigmes imposés dans une classe de langue seconde classique, qu'il s'agisse du plan de cours qui ne laisse pas de place à l'ajout d'un thème, ou du niveau de la classe qui ne semble pas permettre une incursion dans ce sujet considéré comme plus complexe. Ces inquiétudes, comme nous l'avons vu, sont les mêmes que celles qui sont souvent soulevées par les membres du corps enseignant lorsqu'ils sont confrontés à la même question⁶⁷.

4.4 Rapport des participants au Québec et au français québécois

4.4.1 Représentations du français québécois

Les assistants de langue seconde qui viennent au Québec découvrent une société très différente de celle qu'ils connaissent de l'Europe, et la langue est potentiellement un des plus grands facteurs de choc culturel auxquels ils ont à faire face. Ceci se reflète effectivement dans le discours des participantes, qui indiquent avoir eu de la difficulté à comprendre les Québécois à leur arrivée. Elles relatent par exemple des histoires de malentendus concernant des québécismes tels que « chum de

⁶⁷ voir 2.1.4, Les variétés régionales en classe de langue seconde

fille », « soulier » et « bienvenue », employé dans le sens de « de rien ». Elles parlent aussi d'une certaine frustration à ne parfois pas comprendre ce que disent les gens, bien qu'elles aient étudié le français pendant plusieurs années. Curieuses des spécificités de leur terre d'accueil et désireuses de se préparer à ces situations, LAUREN et INGA indiquent avoir fait des recherches au préalable.

Also, ich habe zwei Freunde, die hier schon mal waren, die waren glaube ich in Gatineau, und sie haben mir sehr viel gute Sachen erzählt. Der eine Freund imitiert immer den quebeckischen Akzent und das ist sehr lustig. Er ist so Fan von dieser Sprache, und deswegen war ich auch... hatte ich sehr ein positives Bild vorher, und habe ich mir vorher Videos angeguckt und so, und fand das sehr interessant. (LAUREN)

NADINE, quant à elle, n'était pas inquiète de ce qui l'attendait au Québec. Elle raconte qu'elle savait que les gens allaient au moins comprendre son français et que, de toute façon, elle parlerait souvent allemand à l'école. Elle mentionne également qu'elle savait qu'en dernier recours, elle pourrait s'exprimer en anglais. Elle admet cependant ne pas avoir beaucoup de contacts avec des Québécois depuis son arrivée, puisqu'elle habite en collocation avec une Française.

Pour JASMIN, il a été relativement facile de s'adapter à la variété québécoise. Elle note par contre que ses colocataires français réagissent beaucoup plus fortement aux différences dans le parler québécois, associant immédiatement certaines variantes au *québécois* (« crème glacée » plutôt que « glace »), là où elle-même ne fait qu'apprendre de nouvelles expressions en français.

Für mich ist das Französische ja keine Muttersprache in dem Sinne. Das ist in manchen Situationen wirklich auch ein Vorteil, weil wenn ich sowas lese wie „trottoir barré“, dann denke ich mir da nichts bei, und für die Franzosen ist das dann gleich: „Ah! Das ist québécois“ und für mich ist das so: „Ja, das ist Französisch“. Also, mich schockiert das nicht, also zum Beispiel, das ist auch mit diesem „glace“ und „crème glacée“, für mich war das überhaupt nicht, dass ich das als Dialekt wahrgenommen habe. Klar wusste ich, dass man in Frankreich „glace“ sagt und hier „crème glacée“ aber das ist halt... für mich das eine ist genauso Französisch wie das andere, ich könnte jetzt nicht sagen, also... Mit meinen Mitbewohnern... Sagen immer: „Ah, das ist ja ein komischer Dialekt“ oder, die sind halt Franzosen, oder sie sagen: „Es gibt hier Wörter, die... sie benutzen immer so komische Wörter!“.

Selon la participante, le fait que le français ne soit pas sa langue maternelle, lui permet donc d'avoir une plus grande ouverture d'esprit et de ne pas ressentir le besoin de réfléchir à au caractère exact ou « correct » de telle ou telle expression. Ce qui est important pour elle, c'est avant tout la

compréhension et non la rectitude des mots choisis, alors qu'elle indique de telles situations tendent à choquer ses amis francophones de France.

On constate que les participantes ont, en général, des représentations positives du français québécois. Il ne faut pas bien sûr sous-estimer le facteur de la provenance de l'intervieweuse, une Québécoise, car ceci peut avoir amené les participantes à adopter une position davantage favorable envers la variété de leur interlocutrice, afin de paraître plus sympathique aux yeux de cette nouvelle connaissance. Il faut également prendre en compte que leur choix de venir travailler au Québec témoigne a priori d'un intérêt et d'une certaine curiosité vis-à-vis la culture et la langue du territoire en question. Les gens de leur entourage, par contre, n'avaient peut-être pas nécessairement une représentation linguistique positive de la variété québécoise au moment de leur départ. JASMIN, par exemple, s'est heurtée à une certaine critique de la part d'un de ses professeurs à l'université en Allemagne.

Ich finde das so traurig, dass man in der Uni immer wieder gesagt bekommt, ja, ich hatte einen Dozenten, der zu mir gesagt hat: „Also Jasmin, jetzt gehen sie nach Québec. Oh Gott! Ihr Französisch wird so leiden und Sie müssen noch eine mündliche Prüfung machen, und Sie werden später Lehrer und dann übernehmen Sie solche komischen Ausdrücke“ und ich fand das so arrogant, weil ich mir dachte: „Hallo, du, weil du aus Frankreich kommst, muss du jetzt nicht denken, dass du hier das beste Französisch sprichst“, also das fand ich irgendwie ganz schon frech, muss ich sagen.

LENA, quant à elle, s'inquiète un peu de la réaction de ses collègues plus tard, lorsqu'elle utilisera des québécismes qu'elle aura adoptés dans un contexte professionnel.

Davor habe ich auch schon Angst, wenn ich wiederkomme und ich habe mir das „fin de semaine“ angewöhnt, und ich mag es auch lieber als „week end“, weil das einfach nicht Französisch ist, hmm... Ich sehe das schon kommen, dass mir dann die anderen Lehrer sagen: „Das ist falsch!“ Nein, ist nicht falsch!

Au même titre que LENA, la plupart des participantes se disent ouvertes à l'idée de partager un peu de leur expérience québécoise avec leurs futures classes lorsqu'elles seront professeures. Selon JASMIN, montrer à des élèves la diversité qui existe à l'intérieur d'une langue serait même un devoir. Et elle s' imagine déjà professeure, se faisant fort d'illustrer systématiquement le fait qu'il existe

différentes façons de désigner tel ou tel objet selon qu'on choisit la variété française ou québécoise (« bonnet » vs. « tuque ») – sans que l'une doive prendre le pas sur l'autre:

Es ist einfach voll schön, dass man als Lehrer, finde ich... hat man auch die Aufgabe, so die Vielseitigkeit von der Sprache zu zeigen, und ich kann dann später sagen: „Ja, in Québec sagt man „tuque“ und in Frankreich sagt man eher „bonnet“ “ [...]. Ich habe hier so viele Wörter gelernt, was den Winter angeht, und da werde ich später so viel denen zeigen können und sagen können, und auch zu der Aussprache der Wörter. Ich glaube, ich werde immer wieder so daran zehren und sagen: „In Québec ist das so und in Frankreich ist das so“ und das ist für, ich glaube, für die Studierenden ja auch, also oder für meine Schüler später ja auch total schön, das mal zu wissen.

On pourrait ici souligner l'attitude ouverte et l'absence d'hésitation des participantes lorsque la transmission de connaissances concernant des variétés linguistiques distinctes et leur intégration dans la classe ne concerne plus leur langue maternelle, mais bien leur langue seconde. Il n'est alors plus question chez elles de spécifier un niveau de langue souhaitable de la part des élèves ou de mentionner le plan de cours chargé. Il est possible que leur statut d'apprenant du français les place dans la même position que leurs élèves d'allemand langue seconde, dont la curiosité les poussait à vouloir en savoir plus au sujet des variétés linguistiques. Si ce sujet les passionne, peut-être cela explique-t-il leur propension à vouloir le partager avec leurs élèves? Il est également possible de penser que le fait qu'elles n'aient pas encore beaucoup d'expérience en enseignement du français langue seconde les place dans une position où elles peuvent difficilement juger de la liberté dont elles disposeront comme enseignantes de français face à ces paradigmes qu'elles ont observés au Québec en classe d'allemand langue seconde.

4.4.2 Ressemblances perçues entre le Québec et l'Allemagne au point de vue des variétés linguistiques

Les questions 18 à 20 du questionnaire visaient à déceler les réflexions de l'assistant au sujet des ressemblances entre les communautés linguistiques de son pays d'origine et de son pays d'accueil, surtout dans l'optique d'évaluer si d'éventuelles ressemblances avaient pu l'aider à s'intégrer dans ce nouveau milieu. Comme mentionné dans la critique de la grille de questions⁶⁸, ces questions n'ont pas eu beaucoup de succès lors des entrevues. La longueur et la complexité de celles-ci sont un élément

⁶⁸ Voir 2.6.2, structure de la grille de questions

d'explication, mais nous pensons que les réponses peu précises et évasives que nous avons collectées démontrent probablement aussi que les participantes n'avaient pas eu de réflexion auparavant à ce sujet et que cette comparaison ne leur semblait pas évidente. Les points soulevés par les assistantes reviennent souvent à des images banales et souvent entendues, comme la comparaison du dialecte bavarois à la variété québécoise. À ce sujet, INGA a cependant apporté une perspective intéressante touchant plus particulièrement aux formes vieilles qui, selon elle, se retrouvent dans les deux variétés.

Ja, ich habe schon oft das gehört, ich habe auch ein älteres Ehepaar, dem ich Deutschkurse gebe, und die reisen viel in Deutschland. Die meinten zu mir: „Ja, das Bayern [sic] in Deutschland ist wie das Québec [sic] in Kanada“. Das haben die gesagt, das sage ich mal als Zitat so hin. Ja, vielleicht ist das so, ein bisschen, weil oft ist es ja mit deutschen Dialekten so, dass alte deutsche Wörter behalten werden und im Québécois ist es auch oft so, dass altfranzösische Wörter bleiben. Ich glaube, das ist schon ähnlich. Wenn man im Bayerischen guckt, ich glaube, das sind oft auch ganz alte deutsche Wörter, die geblieben sind und die im Norden keiner mehr kennt, aber die gibt's halt noch. Und ich glaube, das ist hier so ähnlich, ich glaube hier, es gibt hier viele Wörter, die einfach geblieben sind, und die die Franzosen nicht mehr haben.

Elle souligne également les situations d'incompréhension qui peuvent survenir entre les Français et les Québécois, de la même façon que les Allemands du nord ont parfois de la difficulté à comprendre les Allemands du sud. Elle mentionne son père, qui a fait ses études en Bavière et qui avait l'impression d'être dans un pays complètement différent lorsqu'il était là-bas. LAUREN, quant à elle, parle d'un aspect plus social de la variation géographique, grâce auquel il est possible de se moquer un peu d'un accent ou d'une façon de parler, mais aussi de préférer une variété régionale à une autre :

Also, es gibt natürlich auch so Situationen, die so ähnlich sind wie die Quebecer und die Franzosen, die übereinander Witze machen und die Vorurteile haben, die sich ein bisschen blöde machen gegenseitig. Gerade dazu, worauf, eine... Auf einer Soirée, wo wir Crêpes gegessen haben mit Franzosen und Quebecern. Das ist immer sehr lustig. Und das gibt es natürlich auch in Deutschland, also Leute, die aus Niedersachsen kommen und Hochdeutsch sprechen und sich ganz, also, ihre Sprache ganz pur und rein finden, und dann sie machen sich gerne über die Sachsen lustig. Oder über die Osis im Allgemeinen, weil die nicht Hochdeutsch sprechen können. [...] Und manche Dialekte gelten als attraktiv und andere weniger.

En bref, pour les participantes de l'étude, il existe des contextes semblables au Québec et en Allemagne d'un point de vue linguistique, mais elles ne semblent pas y avoir accordé d'importance symbolique particulière lors de leur séjour.

Conclusion

Lorsqu'on tente de mieux saisir les enjeux et la problématique concernant l'assistant de langue, on en revient inévitablement à son rôle, sa raison d'être dans le pays d'accueil. Ce rôle tel que décrit par les programmes d'échange, bien qu'on lui reproche parfois d'être imprécis et de laisser trop de place à l'interprétation, propose tout de même des objectifs stricts : l'assistant de langue doit être et demeure un agent motivateur, un communicateur de culture et un exemple authentique de celle-ci. En théorie, ces trois critères sont garants d'une influence bénéfique sur les apprenants de la classe de langue seconde, puisqu'ils s'inscrivent dans le contexte de l'approche communicative qui promet une plus grande proximité avec la langue avérée en contexte naturel, essentielle à la compréhension des aspects pragmatiques et culturels inhérents à la langue. Pourtant, ces bienfaits se concrétisent-ils réellement en classe? En effet, il nous apparaît rapidement que ces vertus accordées à l'assistant de langue lui viennent du seul fait qu'il est un locuteur natif de la langue enseignée. Or, comme nous l'avons vu précédemment avec les travaux de Paikeday, il faut se garder d'associer trop hâtivement provenance et compétence, tout comme Kramsch rappelle que la provenance d'un objet n'en garantit pas son authenticité. En effet, quel locuteur pourrait être ainsi un représentant authentique de la langue standard enseignée en classe de langue seconde, alors que celle-ci n'est pas parlée en contexte de communication naturelle? La langue standard, malgré son statut de prestige et sa prédominance en littérature et en contexte formel, n'est pas de fait cette langue authentique que la classe de langue seconde se targue s'enseigner sous la bannière de l'approche communicative. L'assistant de langue, quant à lui, incarne le locuteur avéré, celui qui a un lien direct avec la culture cible, c'est-à-dire qu'il est le représentant de sa variété et de sa culture régionale. De fait, il ne peut être un représentant authentique que de ce qu'il connaît et seulement en contact avec un contexte et un sujet qui lui sont familiers. Rappelons, par exemple, l'atelier donné par JASMIN au sujet de l'*Oktoberfest* et son inconfort à présenter ce thème auquel elle ne s'associait aucunement. Loin d'être authentique, l'assistante a elle-même qualifié cette situation d'« artificielle ». Elle relate par la suite des occasions où elle s'est sentie plus à l'aise alors qu'elle présentait des activités pratiquées dans son propre Land.

Lors des entrevues menées auprès des cinq assistantes de langue, nous avons vu s'exprimer les effets de cette problématique concernant le rôle de l'assistant. LENA par exemple a exprimé sa déception par rapport au peu de latitude mise à sa disposition en ce qui concerne l'enseignement

d'aspects culturels. Du point de vue de la langue, nous avons également pu observer des mécanismes associés à de l'insécurité linguistique chez certaines assistantes, ce qui nous amène à penser que la pression que ressentent les assistants face au devoir de compétence en langue standard qui leur incombe existe bel et bien. Cette insécurité émane probablement d'une crainte d'être perçues par leur interlocuteur comme n'ayant pas les aptitudes langagières appropriées pour le poste qu'elles occupent. On remarque par exemple une hésitation générale de la part des participantes à s'associer à une variété régionale ou à un dialecte traditionnel, bien que certaines parlent avec confiance et fierté des variations présentes dans leur région et dans leur parler.

La présence d'une diversité de profils pourrait plutôt être vue comme un avantage pour la classe de langue seconde. Il s'agit en effet d'un outil non négligeable contre la promotion d'une forme idéalisée de la langue et de la culture. Rappelons que Kramsch (1993 : 181) déplore la représentation que les manuels scolaires font parfois d'une culture universelle allemande censée être à l'image de toutes les communautés germanophones, puisqu'une telle monoculture n'existe pas. La présence des assistants de langue seconde en classe représente une opportunité idéale d'explorer la question de la diversité linguistique et culturelle de la langue cible. L'intégration du thème des variétés géographiques en ALS demeure un défi pour les professeurs, comme nous l'avons vu dans les résultats de l'étude de Lynch Allison (2012). Cependant, il serait possible de considérer l'assistant comme l'outil supplémentaire que les professeurs réclament, une opportunité de pouvoir déléguer ce thème à un collègue responsable de l'enrichissement et de gagner du temps. Les élèves bénéficient ainsi d'un contact authentique avec la langue cible, profitent d'un exercice de compréhension orale qui pourra leur servir en contexte de communication naturelle et acquièrent des connaissances au sujet des représentations linguistiques des différentes variétés régionales.

En pratique, cependant, on remarque l'existence de réticences face à cette approche, y compris de la part des participantes de l'étude qui, pour la plupart, croient qu'une telle intégration pourrait convenir seulement dans un certain contexte avec certains élèves. Pourtant, on constate non seulement une curiosité de la part des apprenants en ce qui concerne les variétés régionales allemandes (selon ce que nous ont expliqué les assistantes), mais aussi une curiosité en ce qui concerne les variétés nationales et régionales du français chez les participantes mêmes. Les réticences ne sont pas non plus les mêmes lorsque ces dernières parlent de leurs ambitions de partager à leur future classe

les connaissances qu'elles ont acquises par rapport à la variété québécoise pendant leur voyage. Cela n'est pas sans nous rappeler la remarque que JASMIN faisait au sujet de ses colocataires françaises : selon elle, il lui est plus facile de s'adapter aux variations du français au Québec puisqu'il ne s'agit pas de sa langue maternelle et donc que c'est la compréhension qui la préoccupe avant tout, lorsqu'elle rencontre une nouvelle forme régionale, et non la rectitude de l'expression. Alors que ses colocataires francophones de France tendent à s'offusquer d'une forme qu'elles jugent incorrecte, JASMIN y voit plutôt l'opportunité d'étendre ses connaissances du français. C'est alors peut-être à cette même circonspection vis-à-vis d'autres variétés de sa langue maternelle qu'on assiste chez certains assistants. Dans les faits, la réaction de LENA envers la façon de dire l'heure de sa professeure responsable n'est pas très différente de la propension des colocataires de JASMIN à critiquer des expressions comme « crème glacée », qu'elles ne considèrent pas comme standard. Se pourrait-il alors que cette réticence à envisager l'intégration des variétés régionales en classe soit liée à des représentations linguistiques concernant les variétés déjà bien formées chez les locuteurs natifs? Cette curiosité que l'on retrouve chez l'apprenant pourrait alors signifier qu'ils ne subissent pas encore les effets de ces représentations. Vu la position des assistantes ayant participé à l'étude envers la variété québécoise, serait-il possible d'en conclure que le séjour à l'étranger des assistants contribue à encourager cette ouverture d'esprit vis-à-vis les variétés linguistiques de la langue cible? Nous pourrions également poser la question de l'influence de leurs représentations linguistiques au sujet de la variation au sein même de leur langue maternelle sur le facteur de curiosité des apprenants en classe. Ces questions mériteraient d'être approfondies grâce à des études supplémentaires et pourraient nous aider à mieux saisir le rôle de l'assistant et les enjeux de son travail en classe de langue seconde.

Suite à la présente étude, nous sommes d'avis que le domaine de recherche sur les méthodes en didactique des langues secondes bénéficierait d'une plus grande attention portée aux moniteurs de langue. Avec le regain d'intérêt des dialectes traditionnels en Allemagne, par exemple, et l'augmentation de l'investissement symbolique vis-à-vis les variétés régionales partout dans le monde, il ne serait pas surprenant de voir la question de la variation linguistique en classe d'ALS gagner en importance. L'assistant de langue comme agent politique et comme ambassadeur d'une langue et d'une culture spécifique pourrait alors être un acteur important de ce programme moderne pour la classe de langue seconde. Pour ce faire, il sera nécessaire de réfléchir à de nouvelles façons d'ouvrir les

paradigmes de la classe aux variétés régionales, de relativiser l'importance du standard en contexte de communication naturelle et de réconcilier l'assistant avec ses forces avérées.

Bibliographie

- ALRED, Geof. 2000. « L'année à l'étranger : une mise en question de l'identité ». In : *Recherche & Formation*, n° 33, p. 27–44.
- AMMON, Ulrich. 1989. « Aspects of Dialect and School in the Federal Republic of Germany ». In : *Dialect and Education*, J. Cheshire, V. Edwards, H. Münstermann, and B. Weltens. Clevedon: Multilingual Matters, p. 113–138.
- AMMON, Ulrich. 2003. « Dialektchwund, Dialekt-Standard-Kontinuum, Diglossie. Drei Typen des Verhältnisses Dialekt – Standardvarietät im deutschen Sprachgebiet ». In : Janis K. Androutsopoulos et Evelyn Ziegler, coord.: „Standardfragen“. *Soziolinguistische Perspektiven auf Geschichte, Sprachkontakt und Sprachvariation*. Frankfurt am Main: Lang, p. 163–171.
- BACON, Susan M. 1992. « Authentic Listening in Spanish: How Learners Adjust Their Strategies to the Difficulty of the Input. » In : *Hispania*, 75, 2, p. 398–412.
- BARBOUR, Stephen; STEVENSON, Patrick. 1998. *Variation im Deutschen. Soziolinguistische Perspektiven*. Avec la collaboration de Konstanze Gebel. Berlin, New York : Walter de Gruyter (de Gruyter Studienbuch, 1).
- BAßLER, Harald; SPIEKERMANN, Helmut. 2001. « Dialekt und Standardsprache im DaF-Unterricht. Wie Schüler urteilen – wie Lehrer urteilen ». In : *Linguistik online*, vol. 9, n° 2. En ligne : <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/966> (consulté le 1/12/2017).
- BAYLEY, Robert. 2000. « Second-Language Acquisition and Variationist Linguistics ». In : *American Speech*, 75 : 3, p. 288–290.
- BAYLEY, Robert. 2005. « Second Language Acquisition and Sociolinguistic Variation ». In : *Intercultural Communication Studies*, 14 : 2. En ligne : <https://web.uri.edu/iaics/files/01-Robert-Bayley.pdf> (consulté le 1/12/2017).
- BEREND, Nina. 2005. « Regionale Gebrauchsstandards - Gibt es sie und wie kann man sie beschreiben? » In : Ludwig M. Eichinger et Werner Kallmeyer, coord.: *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin, New York (N.Y.): W. de Gruyter (Jahrbuch, 1), p. 143–170.
- BOUCHARD, Chantal. 2002. *La langue et le nombril. Une histoire sociolinguistique du Québec*. Québec, Québec : Éditions Fides, pp. 297.
- BOUDREAU, Annette. 2016. *À l'ombre de la langue légitime. L'Acadie dans la francophonie*. Avec la collaboration de Michel Francard. Paris : Classiques Garnier (Linguistique variationnelle, 1).
- BRÉTEGNIER, Aude. 2002. « Regards sur l'insécurité linguistiques ». In : Gudrun Ledegen et Aude Brétegnier, coord.: *Sécurité, insécurité linguistique. Terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques / actes de la 5ème table ronde du Moufia (22-24 avril 1998)*. Paris, Budapest, Torino, St Denis de la Réunion: l'Harmattan; Université de la Réunion (Espaces francophones, 1), p. 7–33.
- BRITAIN, David. 2002. *Dialectology. Centre for Languages, Linguistics & Area Studies*. En ligne : <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/964> (consulté le 13/12/2016).
- BYRAM, Michael. 2014. « Twenty-five years on – from cultural studies to intercultural citizenship ». In : *Language, Culture and Curriculum*, vol. 27, n° 3, p. 209–225.

- BYRAM, Michael; ALRED, Geof. 1996. « Language assistants' experience of a "familiar" culture: Réciprocités, pays francophones-pays anglophones ». Actes du colloque: Le Mans 1994. Le Mans, novembre 1994. Le Mans: Université du Maine, p. 269–280.
- COLEMAN, Nicole. 2016. « Filmische Stereotype im interkulturellen Landeskundeunterricht: Theorie und Praxis ». In : Die Unterrichtspraxis / Teaching German, vol. 49, n° 1.
- Conseil de l'Europe. « Réserves et Déclarations pour le traité n°148 - Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, Allemagne ». Déclaration transmise par une lettre du Représentant Permanent Adjoint de l'Allemagne, en date du 23 janvier 1998. En ligne : https://www.coe.int/fr/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/148/declarations?p_auth=iy6N5i9&coeconventions_WAR_coeconventionsportlet_enVigueur=false&coeconventions_WAR_coeconventionsportlet_searchBy=state&coeconventions_WAR_coeconventionsportlet_codePays=GER&coeconventions_WAR_coeconventionsportlet_codeNature=1 (consulté le 18/12/2018)
- DEUMERT, Ana; SPRATT, Christine (2005) Authentic Teaching as the Context for Language Learning. In : Journal of Educational Technology & Society, vol. 8, n° 2.
- Digitaler Wenker-Atlas. <http://www.diwa.info/> (consulté le 03/05/2018)
- DORAIS, Louis-Jacques. 2010. *Être huron, inuit, francophone, vietnamien. Propos sur la langue et sur l'identité*. Montréal : Liber (Carrefours anthropologiques, 1).
- DURRELL, Martin. 1998. « Zum Problem des sprachlichen Kontinuums im Deutschen ». In : Zeitschrift für germanistische Linguistik, vol. 26, p. 17–30.
- DURRELL, Martin. 1995. « Sprachliche Variation als Kommunikationsbarriere ». In: *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches. Festschrift für Gerhard Helbig zum 65. Geburtstag*. p. 417–428.
- Échanges Azimut. *Recevoir un assistant de langue*. <https://echanges-azimut.com/recevoir-assistant-de-la-langue/> (consulté le 20/12/2018)
- EHRENREICH, Susanne. 2004. « "Lehrer Light" im Ausland. Das assistant-Jahr als Beitrag zur Qualitätssicherung in der Lehrerbildung ». In : Jürgen Quetz et Gert Solmecke, coord.: *Brücken schlagen. Sprachen – Fächer – Institutionen. Dokumentation zum 20. Kongress für Fremdsprachendidaktik der DGFF*. Berlin, p. 331–340.
- EICHINGER, Ludwig M. 1997. « Allein ein Deutsch - jedem sein Deutsch. Wie man mit Variation umgeht ». In : Alois Wierlacher, Dietrich Eggers et Ulrich Engel, coord.: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies*. München: iudicium Verlag (23), p. 159–173.
- ELMENTALER, Michael; ROSENBERG, Peter. 2015. « Regionalsprachlichkeit und Sprachvariation ». In : Michael Elmentaler, Markus Hundt et Jürgen Erich Schmidt, coord.: *Deutsche Dialekte - Konzepte, Probleme, Handlungsfelder. Akten des 4. Kongresses der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen (IGDD)*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte, Band 158), p. 435–451.
- Encyclopédie canadienne, *Joual*. <https://www.encyclopediecanadienne.ca/fr/article/le-joual/> (consulté le 20/12/2018)
- FAKHRI, Ahmed. 1995. « Arabic as a Foreign Language. Bringing Diglossia into the Classroom. » In : Margaret Austin Haggstrom, Leslie Zarker Morgan et Joseph A. Wiczorek, coord.: *The Foreign Language Classroom. Bridging Theory and Practice*. New York & London: Garland Publishing, inc, p. 135–257.

- FANTINI, Alvino E. 2012. « Language, an essential component of intercultural communicative competence ». In : Jane Jackson, coord.: *The Routledge handbook of language and intercultural communication*. Milton Park Abingdon Oxon, New York NY: Routledge (Routledge handbook of applied linguistics), p. 263–278.
- FLAMENT, Claude. 2003. « Structure et dynamique des représentations sociales ». In : Denise Jodelet, coord.: *Les représentations sociales*. 7^e édition: Presses Universitaires de France, p. 224–239.
- GAILLARD, Geneviève. 2004. « Les assistants de langue vivante étrangère : quelle valeur ajoutée? ». In : Administration et Éducation, vol. 101, p. 115–128.
- GARDY, Philippe. 1990. « Aux origines du discours francophoniste. Le meurtre des patois et leur rachat par le français ». In : Langue française, vol. 85, n° 1, p. 22–34.
- GÄRTIG, Anne-Kathrin.; PLEWNIA, Albrecht.; ROTHE, Astrid. 2010. *Wie Menschen in Deutschland über Sprache denken. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativerhebung zu aktuellen Spracheinstellungen*. Mannheim : IDS (Amades, Bd. 40).
- GERMAIN, Claude. 1993. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE international.
- HENSEL, Sonja N. 2000. « Welches Deutsch sollen wir lehren? Über den Umgang mit einer plurizentrischen Sprache im DaF-Unterricht ». In : Zielsprache Deutsch, vol. 31, n° 1, p. 31–39.
- HIRSCHFELD, Ursula. 1997. « Welche Aussprache lehren wir? » In : Alois Wierlacher, Dietrich Eggers et Ulrich Engel, coord.: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies*. München: iudicium Verlag (23), p. 175–188.
- HIRSCHFELD, Ursula; SIEBENHAAR, Beat. 2012. « Aussprachevielfalt im Deutschen ». In : DaF, vol. 3, p. 131–140.
- HOUEBINE-GRAVAUD, Anne-Marie. 2002. « L'imaginaire Linguistique : Un niveau d'analyse et un point de vue théorique ». In : Anne-Marie Houebine-Gravaud, coord.: *L'imaginaire linguistique*. Paris, Budapest, Torino: l'Harmattan (Langue et parole), p. 9–20.
- HUNDT, Markus. 2012. « Warum gibt es eigentlich „beliebte“ und „unbeliebte“ Dialekte? Theorien und Methoden der Einstellungsforschung im Bereich der Wahrnehmungsdialektologie ». In : Rainer Hünecke et Karlheinz Jakob, coord.: *Die obersächsische Sprachlandschaft in Geschichte und Gegenwart*, Bd. 42. Heidelberg: Winter (Sprache, Literatur und Geschichte, Bd. 42), p. 175–222.
- HUNDT, Markus; PALLIWODA, Nicole; SCHRÖDER, Saskia. 2015. « Wahrnehmungsdialektologie – Der deutsche Sprachraum aus der Sicht linguistischer Laien. Exemplarische Ergebnisse des Kieler DFG-Projekts ». In : Roland Kehrein, Alfred Lameli et Stefan Rabanus, coord.: *Regionale Variation des Deutschen. Projekte und Perspektiven*. Berlin / Boston: De Gruyter Mouton, p. 585–620.
- HÜPPAUF, Bernd-Rüdiger. 2004. « Globalization -Threats and Opportunities ». In : Andreas Gardt et Bernd-Rüdiger Hüppauf, coord.: *Globalization and the future of German*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, p. 3–24.
- Institut für Demoskopie Allensbach. 2008. « Auch außerhalb von Bayern wird Bayerisch gern gehört : Die beliebtesten und unbeliebtesten Dialekte ». (Berichte no. 4). Allensbach am Bodensee. En ligne : https://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_reportsndocs/prd_0804.pdf (consulté le 17/12/2018).
- KEHREIN, Roland. 2008. « Regionalakzent und linguistische Variationsspektren im Deutschen ». In : Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, vol. 135, p. 131–156.

- KESSLER, Martina D. 2010. *Viel Köche versaltzen den Brey und Bey viel Hirten wird übel gehütet. Diachrone Betrachtung der Variantenvielfalt phraseologischer Formen in Werken ab dem 16. Jahrhundert*. Universität Mannheim : 2008. Frankfurt am Main : P. Lang (Europäische Hochschulschriften Publications universitaires européennes European university studies. Reihe XXI, Linguistik, Band 360).
- KLEINER, Stefan. 2014. « Die Kodifikation der deutschen Standardausssprache im Spiegel der faktischen Variabilität des Gebrauchsstandards ». In : Andreas Witt et Albrecht Plewnia, coord.: *Sprachverfall ? Dynamik - Wandel - Variation*. Berlin, Boston: De Gruyter (Institut für Deutsche Sprache Jahrbuch, 1), p. 273–298.
- KÖNIG, Werner. 1997. « Phonetisch-phonologische Regionalismen in der deutschen Standardsprache. Konsequenzen für den Unterricht 'Deutsch als Fremdsprache'? » In : Gerhard Stickel, coord.: *Varietäten des Deutschen. Regional- und Umgangssprachen*. Berlin: New York; W. de Gruyter (Institut für deutsche Sprache), p. 246–270.
- KRAMSCH, Claire J. . 1993. *Context and culture in language teaching*. Oxford, New York, Toronto etc. : Oxford university press.
- KRECH, Eva-Maria; STOCK, Eberhard; HIRSCHFELD, Ursula and CHRISTIAN ANDERS, Lutz. 2009. *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin; New York: Walter de Gruyter.
- KRISCHKE, Wolfgang. 2012. « Plattdeutsch im Unterricht : Schnacken wie die Alten ». In : Die Zeit Online, vol. 3, 12 janvier 2012. En ligne : <http://www.zeit.de/2012/03/Plattdeutsch-Unterricht> (consulté le 18/12/2018)
- KRUMM, Hans-Jürgen. 2006. « Normen, Varietäten und Fehler - welches Deutsch soll der Deutsch als Fremdsprache-Unterricht lehren? » In : Eva Neuland, coord.: *Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Sprache - Kommunikation - Kultur, 4), p. 461–468.
- Kultusminister Konferenz. 2018. Als Fremdsprachen- assistenzkraft im Ausland unterrichten. Informationen für Interessierte. Brochure en format PDF repérée à : <https://www.kmk-pad.org/programme/fremdsprachenassistenzkraefte.html> (consulté le 20/12/2018)
- LABOV, William. 1966. *The Social Stratification of English in New York City Department Stores*. Washington, D.C., Center for Applied Linguistics, 485 p.
- LAURENDEAU, Paul. 2016. « Joual ». Encyclopédie canadienne. En ligne : <https://www.encyclopediecanadienne.ca/fr/article/le-joual/> (consulté le 28/07/2018)
- LE PAGE, Robert et TABOURET_KELLER, Andrée. 1985. *Acts of Identity. Creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- LIGHTFOOT, Douglas. 2016. « Aspects of Authentic Spoken German: Awareness and Recognition of Elision in the German Classroom ». In : Die Unterrichtspraxis / Teaching German, vol. 49, n° 1, p. 24–34.
- Le Trésor de la Langue Française informatisé, <http://atilf.atilf.fr/> (consulté le 01/09/2017)
- LÖHRMANN, Sylvia. 2012. « Internationaler Schulaustausch: Gestern, heute – und morgen? Eröffnung der Fachtagung anlässlich des 60-jährigen Bestehens des Pädagogischen Austauschdienstes der Kultusministerkonferenz „Unterwegs in die Zukunft" ». Repéré à https://www.kmk-pad.org/fileadmin/Dateien/download/VERANSTALTUNGSDOKU/60jahrePAD/Ausschnitte_autorisierte_Fassung_2012-11-22_60_Jahre_PAD.pdf (consulté le 03/07/2017)
- LUCHTENBERG, Sigrid. 1988. « Language varieties and intercultural education ». In : Journal of Multilingual and

- Multicultural Development, vol. 9, n° 1-2, p. 141–149.
- LUCHTENBERG, Sigrid. 1988. « Varietäten des Deutschen und ihre Bedeutung für ausländische Deutschlerner und – lernerinnen », In : Zielsprache Deutsch, vol. 19, n° 1, p. 19–26.
- LÜDI, Georges; PY, Bernard. 2003. *Être bilingue*. 3e éd. Bern, Berlin, Bruxelles etc. : P. Lang (Exploration, 1).
- LYNCH ALLISON, Rebecca. 2012. « German Dialects in the World Language Classroom ». M.A. Germanic and Slavic Languages and Literatures. University of Colorado, Boulder.
- MAAS, Utz. 2012. *Was ist Deutsch? Die Entwicklung der sprachlichen Verhältnisse in Deutschland*. Avec la collaboration de Solvejg Schulz. Paderborn : W. Fink (1).
- MAJOR, Roy C.; FITZMAURICE, Susan M.; BUNTA, Ferenc; BALASUBRAMANIAN, Chandrika. 2005. « Testing the Effects of Regional, Ethnic, and International Dialects of English on Listening Comprehension ». In : Language Learning, vol. 55, n° 1, p. 37–69.
- MAURER, Bruno. 2016. « La méthode d'analyse combinée des représentations sociales des langues. Un outil d'étude quanti-quali des idéologies linguistiques ». In : Circula, n° 3, p. 5–19.
- Mütter, Medien, Mobilität – Warum Dialekte sterben. 2013. Die Welt, En ligne : <https://www.welt.de/wissenschaft/article113938439/Muetter-Medien-Mobilitaet-Warum-Dialekte-sterben.html> (consulté le 11/04/2018)
- NÄSER, Wolfgang. 2010. « Deutsche Dialekte : en praktischer Versuch ». Universität Marburg. En ligne : <https://www.staff.uni-marburg.de/~naeser/sendai-dt.htm> (consulté le 25/04/2016).
- NEULAND, Eva. 1994. « Sprachgefühl, Spracheinstellungen, Sprachbewusstsein. Zur Relevanz "subjektiver Faktoren" für Sprachvariation und Sprachwandel ». In : Klaus J Mattheier et Peter Wiesinger, coord.: *Dialektologie des Deutschen. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag (Reihe germanistische Linguistik, 1), p. 723–747.
- OAKES, Leigh; WARREN, Jane. 2009. *Langue, citoyenneté et identité au Québec*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval (Langue française en Amérique du Nord, 1).
- Pädagogischer Austauschdienst (PAD) des Sekretariats der Kultusministerkonferenz et Nationale Agentur für EU-Programme im Schulbereich, Fremdsprachenassistentenkräfte in Deutschland. 2016. *Ein Wegweiser für Schulen*. Brochure en format PDF repérée à : <https://www.kmk-pad.org/programme/fremdsprachenassistentenkraefte/gastschulen-in-deutschland/> (consulté le 03/07/2017)
- PAIKEDAY, Thomas M.; CHOMSKY, Noam. 1985. *The native speaker is dead! An informal discussion of a linguistic myth with Noam Chomsky and other linguists, philosophers, psychologists, and lexicographers*. Toronto, New York : Paikeday Pub.
- PERROT, Marie-Clémence. 1997. « La politique linguistique pendant la Révolution française ». In: Josiane Boutet, Lamria Chetouani et Maurice Tournier, coord. : Mots. Les langages du politique, n°52., p. 158–167.
- PURSCHE, Christoph. 2011. « Regionalsprachlichkeit und Hörerurteil. Grundzüge einer perzeptiven Variationslinguistik ». In: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, Stuttgart: Steiner, Beihefte n°149.
- Pädagogischer Austauschdienst (PAD) des Sekretariats der Kultusministerkonferenz – Nationale Agentur für EU-Programme im Schulbereich. 2016. *Fremdsprachenassistentenkräfte in Deutschland, ein Wegweiser für*

- Schulen. Bonn: KMK. En ligne : file:///C:/Users/Le%20570/Desktop/FSA_Wegweiser_Gastschulen.pdf (consulté le 18/12/2018)
- PUTSCHE, Julia. 2010. *Spracheinstellungen von Grundschülerinnen und Grundschülern in einer Grenzregion. Qualitative Untersuchung in zwei paritätisch unterrichteten ersten Klassen mit Zielsprache Französisch*. Avec la collaboration de Gerald Schlemminger et Anemone Geiger-Jaillet. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien : Peter Lang, collection : Mehrsprachigkeit in Europa / Multilingualism in Europe.
- RAKIĆ, Tamara; STEFFENS, Melanie C.; MUMMENDEY, Amélie. 2011. « When it matters how you pronounce it : the Influence of regional accents on job interview outcome ». In : *British Journal of Psychology*, n° 102, p. 868–883.
- REPETTI, Lori. 1995. « Teaching about the Other Italian Languages: Dialectology in the Italian Curriculum ». In : *Italica*, vol. 73, n° 4, p. 508–515. En ligne : <http://www.jstor.org/stable/479504> (consulté le 18/12/2018).
- Représentation de l'état de Bavière au Québec. <http://www.baviere-quebec.org> (consulté le 27/07/2018).
- RILEY, Philip. 2007. *Language, culture and identity. An ethnolinguistic perspective*. London, New York : Continuum (Advances in sociolinguistics).
- RIVAL, Sébastien. 2012. « L'échange des assistants de langue vivante entre la France et l'Allemagne avant la Seconde Guerre mondiale. Les "directeurs de conversation" et la "langue de l'ennemi" ». Ph. D. Études germaniques. Université de Lorraine, Metz.
- SCHARIOTH, Claudia. 2015. *Regionales Sprechen und Identität. Eine Studie zum Sprachgebrauch, zu Spracheinstellungen und Identitätskonstruktionen von Frauen in Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern*. Hildesheim : Georg Olms Verlag (Deutsche Dialektgeographie, 120).
- SCHMIDT, Jürgen Erich. 2014. « Sprachliche Identität und die Dynamik der deutschen Regionalsprachen. » In : Andreas Witt et Albrecht Plewnia, coord.: *Sprachverfall ? Dynamik - Wandel - Variation*. Berlin, Boston: De Gruyter (Institut für Deutsche Sprache Jahrbuch, 1), p. 127–147.
- SCHRÖDER, Ingrid. 2010. « Plattdeutsch in Hamburg. Sprachwahl als Mittel zur Konstruktion lokaler Identität? » In : Müns von Wolfgang, coord.: *Man mag sik kehrn un kanten, as man will, noch jümmer is der'n Eck, wo man ni wen is. 100. Jahrgang der Zeitschrift "Quickborn"*. Festschrift. Im Auftrag des Vorstandes des "Quickborn, Vereinigung für niederdeutsche Sprache und Literatur e.V.". Quickborn. Hamburg, p. 585–601.
- SHENK, Elaine M. 2014. « Teaching Sociolinguistic Variation in the Intermediate Language Classroom: Voseo in Latin America. » In : *Hispania*, vol. 97, n° 3.
- SHIRI, Sonia. 2013. « Learners' attitudes toward regional dialects and destination preferences in study abroad ». In : *Foreign Language Annals*, vol. 46, n° 4, p. 565–587.
- SIEBENHAAR, Beat. 2011. « Der sächsische Dialekt ». In : Matthias Donath et André Thieme, coord.: *Sächsische Mythen*. Elbe, August, Eierschecke. Leipzig: Edition Leipzig, p. 91–99.
- TAKAHASHI, Hideaki. 1999. « Verschiedene Varietäten des Deutschen und deren Beziehung zum Unterricht Deutsch als Fremdsprachen (DaF) ». In : *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, vol. 31, p. 109–123.
- TOUSIGNANT, Claude. 1987. *La variation sociolinguistique. Modèle québécois et méthode d'analyse*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.

- YANG, Xinxiao. 2012. « Capturing the intangible. Teaching cultural perspectives in foreign language classrooms at the university level ». Doctor of philosophy in education. University of Wyoming, Laramie.
- VON POLENZ, Peter. 1999. *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart*. Berlin, New York : W. de Gruyter (de Gruyter Studienbuch).
- YIAKOUMETTI, Androula. 2012. « The Dangers of Dialects : Debunking (or Substantiating) the Myths. »
In : Androula Yiakoumetti, coord.: *Harnessing linguistic variation to improve education*. Oxford, Bern: Peter Lang (Rethinking education, Volume 5), p. 293–312.
- YIAKOUMETTI, Androula.; MINA, Marina. 2013. « Language choices by teachers in EFL classrooms in Cyprus. Bidialectism meets bilingualism with a call for teacher training programmes in linguistic variation ». In : *Teacher Development*, vol. 17, n° 2, p. 214–227.